REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457

Rio de Janeiro – Ano 22 – Nº 64
Janeiro/Abril – 2016
Suplemento: Anais do VIII SINEFIL

R454

***Revista Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 22, Nº 64, (jan./abr.2016) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 995 p. il.**

Suplemento: *Anais do VIII SINEFIL*

Quadrimestral
ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

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

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
Diretor de Publicações	Profa. Me. Anne Caroline de Morais Santos
Vice-Diretor de Publicações	Profa. Me. Naira de Almeida Velozo

Equipe de Apoio Editorial

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

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Alícia Duhá Lose
Angela Correa Ferreira Baalbaki
João Antonio de Santana Neto
José Pereira da Silva
Maria Lúcia Mexias Simon
Nataniel dos Santos Gomes
Ricardo Joseh Lima
Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
José Mario Botelho
Maria Lucia Leitão de Almeida
Mário Eduardo Viaro
Regina Céli Alves da Silva
Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar Silva
Projeto de capa:	Emmanoel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

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

SUMÁRIO

Editorial 12

1. **PROGRAMAÇÃO** 14

2. **RESUMOS** 30

3. **TEXTOS COMPLETOS** 79

3.1. **A análise do uso do pronome oblíquo "se" em artigos de opinião em escola de nível médio** 80
Carlos Felício de Jesus Valverde

3.2. **A atividade de trabalho de professores de inglês no programa Rio Criança Global** 90
Dilermando Moraes Costa e *Jurema Rosa Lopes*

3.3. **A contribuição da ciência linguística na formação dos alunos do curso normal do ISEPAM** 101
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Jackeline Barcelos Corrêa, Dhienes Charla Ferreira e Eliana Crispim França Luquetti

3.4. **A crítica literária no século XX – a filologia românica de Friedrich Gundolf** 110
Egle Pereira da Silva

3.5. **A experiência literária na aula de literatura** 117
Everson Nicolau de Almeida e Márcio Rogério de Oliveira Cano

3.6. **A favela como espaço de produção cultural local** 128
Fábia de Castro Lemos, José Carlos Sebe Bom Meihy e *Joaquim Humberto Coelho de Oliveira*

3.7. **A formação de professores de PLE (português língua estrangeira) no BrasiL** 136
Vanessa Gomes Teixeira

3.8. A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: orientações linguísticas para alunos do curso normal do ISEPAM 146
Marcela Vieira Coimbra, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Iago Pereira dos Santos e Eliana Crispim França Luquetti

3.9. A genética de um soneto impactante: a tragédia de não amar mais no soneto "Por Ser Uno", de Pedro Lyra 156
Manuela Chagas Manhães e *Pedro Lyra*

3.10. A influência da linguagem utilizada nas redes sociais na construção da identidade e sua interferência na escrita culta da língua portuguesa.....174
Paula Helena Nacif Pereira Pimentel Ferreira, Joaquim Humberto Coelho de Oliveira e *José Geraldo da Rocha*

3.11. A intervenção do professor em produções textuais de alunos do ensino fundamental: estratégias para auxiliar os estudantes a aperfeiçoar a coesão referencial 185
Daniela Reis Freitas e *José Mario Botelho*

3.12. A linguística cognitiva e os estudos da linguagem: uma nova abordagem teórica 201
Eduardo Santana Moreira e *Roza Maria Palomanes Ribeiro*

3.13. A narrativa como aporte metodológico na pesquisa qualitativa 216
Cristina da Conceição Silva, José Geraldo da Rocha e Fábia de Castro Lemos

3.14. A ortografia nas séries finais do ensino fundamental: uma proposta de atividade para um ensino reflexivo 224
Andreza de Oliveira Pullig Bastos

3.15. A presença do romanesco no filme *Roma Città Aperta* 241
Luciana de Genova

3.16. A produção textual no ensino superior: uma reflexão sobre essa práxis 254
Claudia Correia de Matos, Daniele Ribeiro Fortuna e *Márcio Luiz Corrêa Vilaça*

3.17. A subjetividade de Frida Kahlo: a autoficção e o real em seus autorretratos 266
Elaine Teixeira da Silva

3.18. A substituição de *nós* por *a gente* na fala de Nova Iguaçu ...276
Stêphanie Rocha Vieira Elexias e Juliana Barbosa de Segadas Vianna

3.19. Ana Mendieta, corpo e mitocrítica: percurso para uma performance 287
Valeri Carvalho

3.20. Análise crítica do discurso e a leitura literária na aula de línguas: uma perspectiva *queer* 300
Elio Marques de Souto Júnior

3.21. Apontamentos primeiros sobre o conceito de responsabilidade discursiva 309
Vítor Vieira Ferreira

3.22. As construções comparativas de preferencialidade: uma abordagem cognitiva 331
Silvio Cesar Santos e *Maria Lúcia Leitão Almeida*

3.23. As dimensões do letramento 349
Giselly Duarte Ferreira

3.24. Autobiografia e autoficção: um panorama teórico-estético-literário 357
Karla Magalhães de Araujo

3.25. Carnaval, infância e segregação. Três elementos que se interpenetram na condição dos excluídos, a partir do final do século XIX 378
Neide Amorim Ernesto, Marcia Figueira Marques da Silva e *Darlene Camargo Gomes de Queiroz*

3.26. Categorização verbal: avaliando empiricamente a categorização aristotélica 388
Jéssica Cassemiro Muniz dos Santos e Diogo Oliveira Ramires Pinheiro

3.27. Como é a abordagem da gramática nas provas da CESPE .409
Renata da Silva de Barcellos, Alessandra Serra Viegas e Leonardo Martins Camargo

3.28. Da prática à teoria: diálogo literário-filológico entre Paul Auster, Nélida Piñon e Friedrich Gundolf 422
Egle Pereira da Silva

3.29. Discursos de legitimação da intolerância religiosa 428
José Geraldo da Rocha e *Rosane Cristina de Oliveira*

3.30. E agora, colegas?... O processo acabou, o AOLP emplacou... E agora?... 437
José Pereira da Silva

3.31. "É assim que está escrito?" "Como lês?" Falares de não machismo e não preconceito no discurso religioso dos que utilizam a Bíblia – um (incômodo) estudo de caso 445
Alessandra Serra Viegas

3.32. En-canto biográfico: Martinho da Vida, memórias nas veias da ficção 459
Patrícia Luísa Nogueira Rangel e *Idemburgo Pereira Frazão Felix*

3.33. Ensino de português como segunda língua no Brasil: uma perspectiva histórica 476
Vanessa Gomes Teixeira

3.34. Escrita e memórias narrativas como estratégias pedagógicas de inclusão social 485
Jackeline Barcelos Corrêa e *Liz Daiana Tito Azeredo da Silva*

3.35. Escrita solidária PIBID UENF/Pedagogia: a estratégia da troca do gênero textual carta em sala de aula 499
Iago Pereira dos Santos, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Monique Teixeira Crisóstomo, Marcela Vieira Coimbra e *Eliana Crispim França Luquetti*

3.36. Feminismo e conto de fadas: uma análise do filme *Frozen* ..512
Lidiane Nunes de Castro e *Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte*

3.37. Formação de professores: saberes e práticas para além dos muros escolares 523
Ana Carolina da Rocha

3.38. Fóruns de discussão na EaD: interação, linguagem e comunicação no ambiente virtual de aprendizagem 536
Elaine Vasquez Ferreira de Araujo e *Márcio Luiz Côrrea Vilaça*

3.39. Imaginação e memória: a cultura de matriz africana como eixo de leitura de o presente de ossanha, de Joel Rufino dos Santos 548
Patrícia Luísa Nogueira Rangel e *Idemburgo Pereira Frazão Félix*

3.40. Intolerância em nome de Deus: uma análise do caso da exclusão da perspectiva de gênero no plano nacional de educação e das escolas no Brasil.....559
Márcia Silva Amaral e *Marcelle Rosa Santos Donato*

3.41. Itens de "análise linguística" no saerjinho: uma reflexão 570
Renata da Silva de Barcellos

3.42. Leitura, texto, escrita e ensino: uma reflexão sobre esse processo 599
Claudia Correia de Matos, Daniele Ribeiro Fortuna e *Márcio Luiz Corrêa Vilaça*

3.43. Letramentos múltiplos: diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita 614
Elaine Vasquez Ferreira de Araujo e *Márcio Luiz Corrêa Vilaça*

3.44. Literatura e ética: uma reflexão sobre a obra de Joel Rufino dos Santos 625
Idemburgo Pereira Frazão Félix

3.45. Literatura e homossexualidade: condição, ideologia e identidade 638
Luan da Cruz e *Renato Marcelo Resgala Junior*

3.46. Nomenclatura popular dada aos órgãos sexuais à luz do cognitivismo 651
Patrícia Oliveira de Freitas

3.47. O caminho da hipossegmentação na escrita 665
Andreia Cardozo Quadrio

3.48. O efeito patêmico na formação de palavras: expressividade e intencionalidade discursiva 686
Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal e *Viviane Mara Vieira Cardoso*

3.49. O encapsulamento da ideologia evangélica na expressão "do mundo" 705
Érica Portas

3.50. O ensino da língua escrita: um processo de inclusão social .725
Veronica de Andrade Martins de Almeida e *Patrícia Rodrigues Rocha*

3.51. O município e suas denominações – uma análise sêmica.....740
Maria Lucia Mexias Simon

3.52. O narrador benjaminiano no conto "Com sua Voz de Mulher" de Marina Colasanti 752
Simone Campos Paulino e *Vera Lúcia Teixeira Kauss*

3.53. O papel da escola na formação de alunos leitores na perspectiva do letramento 760
Bianca Corrêa Lessa Manoel, Patrícia Jerônimo Sobrinho e *Simony Ricci Coelho*

3.54. O patriarcalismo como herança europeia sob as perspectivas literária e histórica 771
Neide Amorim Ernesto e *Vera Lucia Teixeira Kauss*

3.55. O percurso mítico-histórico do cangaceiro Antonio Silvino .785
Edmilson Nunes Brandão e *Cimélio Senna Vasconcelos da Silva*

3.56. O preconceito étnico-racial na escola e os personagens da literatura infantil: análise do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* 805
Gabriela do Rosario Silva, Sharlys Jardim da Silva Santos e *Shirlena Campos de Souza Amaral*

3.57. O realismo afetivo em "Passeio Noturno", de Rubem Fonseca – a oralidade articulada ao ensino de língua/literatura 821
Clesiane Bindaco Benevenuti e *Patrícia Peres Ferreira Nicolini*

3.58. Omissões na tradução cultural de *Tocaia Grande* para a língua inglesa 830
Laura de Almeida e *Luana Santos Melo*

3.59. Ontologia do ser nordestino na feira de Duque de Caxias ...836
José Severino da Silva e *Renato da Silva*

3.60. Paradoxos geoidentitários: Favela da Barreira, uma favela no asfalto 846
Fábia de Castro Lemos

3.61. Performances de gênero na fotografia de Nan Goldin 853
Júlia Reyes e *Adelaine LaGuardia*

3.62. Por políticas, culturas e práticas inclusivas no atendimento educacional especializado 875
Ana Carolina da Rocha

3.63. Redação escolar: em busca da originalidade 887
Sarita Costa Erthal

3.64. Redes sociais e jornais: uma nova forma de se fazer notícia 894
Gustavo Estef Lino da Silveira

3.65. Representações de uma cidade: os cordéis de Francisco Barboza Leite e as crônicas de Silbert dos Santos Lemos 910
Tania Maria da Silva Amaro de Almeida e *Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima*

3.66. Revendo a composição: por uma abordagem centrada no uso 924
Rômulo Andrade de Oliveira, Tainá Vinco, Vítor de Moura Vivas, Felipe da Silva Vital, Wallace Bezerra de Carvalho e *Carlos Alexandre Gonçalves*

3.67. Tecnologia assistiva: equipamentos, serviços, estratégias e práticas de inclusão para pessoas com deficiência 932

Bruna da Silva F. Miranda e *Haydéa Maria Marino de Sant'anna Reis*

3.68. Tomboy (2011): identidade de gênero na infância 941
Lidiane Nunes de Castro e *Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte*

3.69. Um atlas mnemosyne: o texto literário em perspectiva interdiscursiva 950
Mariana Vidal de Vargas

3.70. Uma breve reflexão sobre a linguística pragmática e funcional dos camelôs nos trens da Supervia no ramal Central-Santa Cruz (Rio de Janeiro – RJ) 960
Paulo Henrique Silva de Lima e *José Severino da Silva*

3.71. Uso de dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais com ênfase na poesia 968
Valquíria Aranda Ventura da Silva, Nataniel dos Santos Gomes e *Aline Saddi Chaves*

3.72. VoTec – vocabulário terminológico de linguística histórica – português-inglês 983
Márcio Issamu Yamamoto

3.73. Por novas experiências no ensino de morfologia.....996
Vítor de Moura Vivas (IFRJ) / Rômulo Andrade de Oliveira (UFRJ) / Felipe da Silva Vital (UFRJ) / Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ) / Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ)

EDITORIAL

O CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS tem o prazer de apresentar-lhe o suplemento do número 64 da *Revista Philologus*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2016, com 72 artigos correspondentes aos trabalhos apresentados no VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS, realizado nos dias 4, 5 e 6 de abril de 2016 no *campus* de Duque de Caxias – RJ da Universidade do Grande Rio.

Nesta edição, a programação do VIII SINEFIL é disponibilizada em primeiro lugar, seguida dos resumos dos trabalhos dos quais não recebemos os textos completos e, por fim, dos textos completos, nos quais são incluídos os respectivos resumos. A programação está, naturalmente, na ordem cronológica, mas os resumos e os textos completos estão organizados na ordem alfabética dos títulos, sendo que os resumos dos autores que já enviaram os textos completos foram transferidos para o início dos respectivos textos, evitando-se a sua duplicação.

Além disso, é possível acessar os resumos através da própria programação, em que os nomes dos autores estão com os links para seus currículos e os títulos dos trabalhos estão com os links para os resumos, de modo que a consulta se torne prática e rápida.

Este suplemento do número 64 da *Revista Philologus* contém os *Anais do VIII SINEFIL*, apesar de terem sido incluídos também alguns artigos que não são provenientes de trabalhos apresentados neste Simpósio, mas resultantes de eventos realizados anteriormente.

Vamos nos dispensar de fazer uma apresentação de cada um desses trabalhos neste editorial de abertura do volume. Por isto, já nos damos por satisfeito com o fornecimento de algumas breves notícias sobre a estrutura da publicação, que passa a ter algumas peculiaridades que a fazem diferir dos números regulares da *Revista*.

Destaquemos as principais, que são suficientes para caracterizá-la:

1 Os números regulares da *Revista Philologus* têm por volta de 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior. Este suplemento do número 64 está com 995 páginas, e sa-

irá também como parte do *Almanaque CiFEFiL 2016*, cuja primeira edição deverá sair em agosto.

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

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

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

Caso queira ampliar sua pesquisa em relação a qualquer um dos assuntos tratados neste número, acesse a página de busca interna do CiFEFiL, em http://www.filologia.org.br/buscainterna.html, e digite as palavras-chave de seu interesse, porque são milhares os artigos que publicamos para o progresso dos estudos filológicos e linguísticos.

Rio de Janeiro, abril de 2016.

PROGRAMAÇÃO

SEGUNDA-FEIRA, DIA 4 DE ABRIL DE 2016

(de 08h30 a 09h00)

Recepção, credenciamento dos participantes e inscrições de última hora

(dia 04/04/2016 de 09h00 a 10h00) – AUDITÓRIO)

Sessão de abertura com as boas-vindas da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) e do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), através de seus representantes, seguida de uma fala de José Pereira da Silva sobre a história do CiFEFiL e do Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos.

AUDITÓRIO (dia 04/04/2016 de 10h00 a 12h00)

Primeira sessão de mesa-redonda, intitulada "Arte, cultura e linguagem", sob a presidência de Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO).

a) Patricia Luisa Nogueira Rangel (UNIGRANRIO) e Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO):"Imaginação e memória: a cultura de matriz africana como eixo de leitura de 'O Presente de Ossanha', de Joel Rufino dos Santos".

b) Raquel da Silva Santos (UNIGRANRIO /Santander Universidades) e Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO): "Artimanhas poéticas: um estudo sobre a intertextualidade na poesia marginal".

c) Érica Aragão Monteiro (UNIGRANRIO) e Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO): "A miséria como produto cultural do telejornalismo na análise da canção 'Datena da Raça' de Zeca Baleiro".

d) Isis Maia de Almeida (UNIGRANRIO) e Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO): "Identidade e preconceito: os estigmas de Lima Barreto e *Clara dos Anjos*".

SALA 1

Grupo de comunicações 01 (dia 04/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Antonio Luciano Pontes (UERN), que falará sobre "Relação texto-imagem em dicionários infantis brasileiros".

a) Darlene Camargo Gomes de Queiroz (UNIGRANRIO), Marcia Figueira Marques da Silva (UNIGRANRIO) e Neide Amorim Ernesto (UNIGRANRIO): "A linguagem camponesa".

b) Maria do Rosario da Silva Roxo (UFRRJ): "Práticas escolares de compreensão de texto: A metacognição como subsídio para o aprender".

c) Andreia Cardozo Quadrio (UFRJ), Maria Cecilia Magalhães Mollica (UFRJ) e Gean Nunes Damulakis (UFRJ): "O caminho da hipossegmentação na escrita".

d) Luciana Vargas Ronsani (UFSM) e Eliana Rosa Sturza (UFSM): "Considerações sobre *Tarefas da Linguística no Brasil*, de Aryon Rodrigues: um gesto de interpretação".

SALA 2

Grupo de comunicações 02 (dia 04/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Bruna Gois Pavão Ferreira (UFRJ), que falará sobre "Um estudo da construção relacional no português brasileiro".

a) Eduardo Santana Moreira (UFRRJ) e Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ): "Linguística cognitiva: uma nova perspectiva teórica dos estudos da linguagem".

b) Regina Simões Alves (UFRJ) e Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (UFRJ): "Construções sufixais de aumentativo".

c) Carlos Gustavo Camillo Pereira (UVA): "Tempos verbais e estratégias modalizadoras".

d) Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal (UERJ) e Viviane Mara Vieira Cardoso (UERJ): "O efeito patêmico na formação de palavras: expressividade e intencionalidade discursiva".

SALA 3

Grupo de comunicações 03 (dia 04/04/2016 de 14h00 a 16h00), coor-

denado por Manuela Chagas Manhaes (UENF), que falará sobre "A genética de um soneto impactante: a tragédia de não amar mais no soneto 'Por Ser Uno', de Pedro Lyra", em parceria com Júlio Cesar Ramos Esteves (UENF).

a) Lorena Enéas Rosa Santos (UEFS) e Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS): "Alguns dados sobre a variação da concordância nominal de número em cartas do sertão baiano (1906-2000)".

b) Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo (FUNIBER/UNINI/MÉXICO): "Das TICS às TACS: construção e interação das produções textuais em uma teia de relações multimodais e hipermidiáticas".

c) Rebeca Motta Ferreira (UFRJ/FBNRJ) e Jaqueline Carvalho Martins de Oliveira (UFBA/FBNRJ): "Paleografia e diplomática: um exemplário de documentação notarial colonial brasileira para auxílio a iniciantes".

d) Jaqueline Carvalho Martins de Oliveira (UFBA/FBNRJ), que falará sobre "*De re diplomatica*: o corpus do conselho ultramarino, projeto resgate".

SALA 4

Grupo de comunicações 04 (dia 04/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Elaine Alves Santos Melo (UFRJ), que falará sobre "Evidências para a não emergência do tópico sujeito no português brasileiro via influência banto".

a) Reginaldo Nascimento Neto (IFMA/UFTO) e Karylleila dos Santos Andrade (UFTO): "Onomasiologia das letras".

b) Fernanda Analena Ferreira Borges da Costa (UFPA) e Abdelhak Razky (UFPA): "A variação do /R/ em coda silábica interna no norte do Brasil: um estudo geossociolinguístico".

c) Darlan Machado Dorneles (UFAC): "Dialetologia e geolinguística no Brasil".

d) Gabriela Barreto de Oliveira (UFF) e Edila Vianna da Silva (UFF): "Variação linguística na sala de aula: ainda um grande desafio?".

SALA 5

Grupo de comunicações 05 (dia 04/04/2016 de 14h00 a 16h00), coor-

denado por Rodolfo Bocardo Palis (IFTM), que falará sobre "Usando as TIC's para aquisição da língua espanhola".

a) Márcio Issamu Yamamoto (UFG/UFU) e Guilherme Fromm (UFU): "VoTec – vocabulário terminológico de linguística histórica – português-inglês".

b) Patrícia Oliveira de Freitas (UFRRJ) e Sandra Pereira Bernardo (UERJ): "A nomenclatura popular dada aos órgãos sexuais à luz do cognitivismo".

c) Felipe de Andrade Constancio (UERJ): "No léxico nada se cria, nada se perde, tudo se transforma".

SALA 1 (OU AUDITÓRIO

Primeira aula-conferência (dia 04/04/2016 de 16h00 a 17h30)

Egle Pereira da Silva (UFRJ): "O Humanismo Moderno"

AUDITÓRIO (dia 04/04/2016 de 18h30 a 20h00)

Sessão de condecoração sob a presidência do Prof. Dr. José Pereira da Silva, em que o Prof. Dr. Expedito Eloísio Ximenes será condecorado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos com a Medalha Serafim da Silva Neto de Destaque em Filologia em 2015 e o Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes será condecorado com a Medalha Serafim da Silva Neto de Destaque em Linguística em 2015.

Primeira palestra (dia 04/04/2016 de 20h00 a 21h00) – AUDITÓRIO

Expedito Eloísio Ximenes (UECE): "Estudos das fraseologias religiosas em testamentos do século XIX".

TERÇA-FEIRA, DIA 5 DE ABRIL DE 2016

Segunda palestra (dia 05/04/2016 de 09h00 a 09h50) – AUDITÓRIO

Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA e CEJLL/NAVE): "Itens de 'análise linguística' no novo ENEM e no Saerjinho".

Segunda aula-conferência (dia 05/04/2016 de 10h00 a 12h00) – AUDITÓRIO

José Pereira da Silva (UERJ): "E agora, Colegas?... O processo acabou. O AOLP emplacou... E agora?..."

ALMOÇO

Sessão de pôsteres e lançamento de livros:

A) SESSÃO DE PÔSTERES

Pôster 1: Thais da Conceição Santos Alves (UFRRJ) e Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ) – "Variação pronominal na escrita acadêmica".

Pôster 2: Valter Andre Jonathan Osvaldo Abbeg (UNIFESP e UTFPR) e Samara Elisana Nicareta (UFPR e UFSC): "Feminismo e o combate ao liberalismo no discurso de Zacarias Alves Faca (1823)".

Pôster 3: Valter Andre Jonathan Osvaldo Abbeg (UTFPR e CEUCLAR), Leticia Trzaskos (UFPR), Thiago Phelippe Abbeg (UFPR e UTFPR), Samara Elisana Nicareta (UFPR e UFSC): "Retextualização na licenciatura em matemática".

Pôster 4: Stêphanie Rocha Vieira Elexias (UFRRJ) e Juliana Barbosa de Segadas Vianna (UFRRJ): "A substituição de nós por a gente na fala de Nova Iguaçu".

Pôster 5: Beatriz Batista Azevedo (UFRJ) e Diogo Oliveira Ramires Pinheiro (UFRJ): "Variação metafórica em duas línguas românicas: metáforas sobre conquista amorosa no português brasileiro e no espanhol eu-

ropeu".

Pôster 6: Luan da Cruz (UNIFSJ) e Renato Marcelo Resgala Junior (UNIFSJ e UFSJ): "Literatura e homossexualidade: condição, ideologia e identidade".

Pôster 7: Naiara Martins da Costa (UFAC) e Rosane Garcia Silva (UFAC): "Modalizadores atenuadores na prática de textos acadêmicos".

Pôster 8: Marco Aurelio Silva Souza (PUC-Rio) e Rita de Cassia da Silva Soares (PUC-Rio): "A transição da identidade institucional para a identidade social na educação a distância: da assimetria à camaradagem".

B) LANÇAMENTO DE LIVROS

1- *Almanaque CiFEFiL 2015*. 2ª ed. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. [DVD]

2- Renata da Silva de Barcellos e Leonardo Martins. *Gramática Contextualizada para Concursos*. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

3- *Revista Philologus*, vol. XXI, n. 63. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015.

4- José Pereira da Silva. *Ortografia do Português do Século XVI a 2016*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2016.

SALA 1

Grupo de comunicações 06 (dia 05/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Vitor Vieira Ferreira (UFRJ), que falará sobre "Apontamentos primeiros sobre o conceito de responsabilidade discursiva".

a) Lidiane Nunes de Castro (UNIGRANRIO) e Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte (UNIGRANRIO): "Feminismo e conto de fadas: uma análise do filme Frozen".

b) Fábia de Castro Lemos (UNIGRANRIO/FIOCRUZ), José Carlos Sebe Bom Meihy (UNIGRANRIO) e Joaquim Humberto Coelho de Oliveira (UNIGRANRIO): "A favela como espaço de produção cultural local".

c) Carolina Gomes da Silva (UFRJ) e Manuella Carnaval (UFRJ) – "Atos de fala em português e em espanhol: uma análise acústica comparativa".

d) Mariana Vidal de Vargas (UERJ) e Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ): "A perspectiva interdiscursiva do texto literário".

SALA 2

Grupo de comunicações 07 (dia 05/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Wagner Pavarine Assen (UEMS), que falará sobre "O social e o linguístico: especificidades do objeto, o 'evangeliquês'".

a). Alessandra Serra Viegas (UFRJ/PUC-Rio). "É assim que está escrito? Como lês? Falares de não machismo e não preconceito no discurso religioso dos que utilizam a Bíblia – breve (e incômodo) estudo de caso".

b) Cristina da Conceição Silva (UNIGRANRIO) e José Geraldo da Rocha (UNIGRANRIO): "A narrativa como aporte metodológico na pesquisa qualitativa".

c) José Geraldo da Rocha (UNIGRANRIO) e Rosane Cristina de Oliveira (UNIGRANRIO): "Discursos de legitimação da intolerância religiosa".

d) Neide Amorim Ernesto (UNIGRANRIO), Vera Lucia Teixeira Kauss (UNIGRANRIO), "O patriarcalismo como herança europeia sob as perspectivas literária e histórica".

e) Luan da Cruz (UNIFSJ) e Renato Marcelo Resgala Junior (UNIFSJ e UFSJ): "Literatura e homossexualidade: condição, ideologia e identidade".

SALA 3

Grupo de comunicações 08 (dia 05/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Gustavo Estef Lino da Silveira (UERJ), que falará sobre "Redes sociais e jornais: uma nova forma de se fazer notícia".

a) Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF) e Jackeline Barcelos Corrêa (UENF): "Escrita e memórias narrativas como estratégias pedagógicas de inclusão social".

b) Jéssica Cassemiro Muniz dos Santos (UFRJ) e Diogo Oliveira Ramires Pinheiro (UFRJ): "Categorização verbal: avaliando empiricamente a

categorização aristotélica".

c) Marco Aurelio Silva Souza (PUC-Rio) e Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio): "Twitter e trânsito: linguagem, tecnologia e mobilidade".

d) Ana Carolina da Rocha (UNIGRANRIO) e Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO): "Formação de professores: saberes e práticas para além dos muros escolares".

e) Adriana Teixeira Alves (UVA-CE/UCDB) e José Pires Braga Neto (UFC): "Letramento literário da cultura regional popular à luz das obras do dramaturgo Ariano Suassuna: geolinguística nas práticas sociais em sala de aula"

SALA 4

Grupo de comunicações 09 (dia 05/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Egle Pereira da Silva (UFRJ), que falará sobre "Da prática à teoria: diálogo literário-filológico entre Paul Auster, Nélida Piñon e Friedrich Gundolf".

a) Iago Pereira dos Santos (UENF), Monique Teixeira Crisóstomo (UENF), Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF), Marcela Vieira Coimbra (UENF) e Eliana Crispim França Luquetti (UENF): "Escrita solidária PIBID pedagogia/UENF: a estratégia da troca do gênero textual carta em sala de aula".

b) Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO) e Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO): "Letramentos múltiplos: diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita".

c) Rosane Cristina Prudente Rose Thioune (UFBA): "Beiru, iconografia e imagens da diáspora africana, uma marca identitária na toponímia soteropolitana".

d) Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF), Jackeline Barcelos Corrêa (UENF), Dhienes Charla Ferreira (UENF), Eliana Crispim França Luquetti (UENF): "A contribuição da ciência linguística na formação dos alunos do curso normal do ISEPAM".

SALA 5

Grupo de comunicações 10 (dia 05/04/2016 de 14h00 a 16h00), coor-

denado por Silvio Cesar Santos (UFRJ), que falará sobre "As construções comparativas preferenciais: uma abordagem cognitiva", em parceria com Maria Lúcia Leitão Almeida (UFRJ).

a) Felipe da Silva Vital (UFRJ) e Vitor de Moura Vivas (UFRJ): "Os limites entre a composição e derivação: análise dinâmica centrada no uso".

b) Gabriela do Rosario Silva (UENF), Sharlys Jardim da Silva Santos (UENF) e Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF): "O preconceito étnico-racial na escola e os personagens da literatura infantil: análise do livro menina bonita do laço de fita".

c) Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ) e Vitor de Moura Vivas (UFRJ): "Morfologia e uso: o tratamento dos processos não concatenativos em gramáticas e livros didáticos".

d) Marcela Vieira Coimbra (UENF), Iago Pereira dos Santos (UENF), Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF), e Eliana Crispim França Luquetti (UENF): "A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: orientações linguísticas para alunos do curso normal do ISEPAM".

SALA 1 (dia 05/04/2016 de 16h00 a 17h30)

Segunda mesa-redonda intitulada "Tecnologia, linguagem e ensino", presidida por Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), que falará sobre "Cultura digital e a aprendizagem de língua estrangeira".

a) Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO) e Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO): "Fóruns de discussão na EaD: interação, linguagem e comunicação no ambiente virtual de aprendizagem".

b) Dilermando Moraes Costa (UNIGRANRIO) e Cleonice Puggian (UNIGRANRIO): "A lousa digital e o ensino de inglês: usos e transformações nas práticas pedagógicas".

c) Bruna da Silva Ferreira Miranda (UNIGRANRIO) e Haydea Maria Marino de Sant'Anna Reis (UNIGRANRIO): "Tecnologia assistiva: equipamentos, serviços, estratégias e práticas de inclusão para alunos com deficiência".

SALA 2 (dia 05/04/2016 de 16h00 a 17h30)

Terceira sessão de mesa-redonda, intitulada "Oralidade e escrita e o letramento linguístico", sob a presidência de José Mario Botelho (UERJ), que falará sobre "O ciclo de simulações contínuas entre oralidade e escrita como elemento fundamental para o estabelecimento de uma oralidade culta".

a) Giselly Duarte Ferreira (UERJ): "As dimensões do letramento".

b) Laudicéia Santana de Andrade da Silva (UERJ): "Marcas da oralidade em textos de alunos do ensino fundamental".

c) Daniela Reis Freitas (UERJ): "A intervenção do professor em produções textuais de alunos do ensino fundamental: estratégias para auxiliar os estudantes a aperfeiçoar a coesão referencial".

d) Marcos Vinicius de Carvalho (UERJ): "As diferentes situações em que a modalidade escrita se apresenta como prática social".

SALA 3 (dia 05/04/2016 de 16h00 a 17h30)

Quarta sessão de mesa-redonda, intitulada " Geografias Identitárias", sob a presidência de José Severino da Silva (UNIGRANRIO), que falará sobre "Identidades à deriva", em parceria com Renato da Silva (UNIGRANRIO).

a) Fábia de Castro Lemos (UNIGRANRIO): "Paradoxos geoidentitários (favela da barreira, uma favela no asfalto)".

b) Jaqueline Maria Freitas (UNIGRANRIO) e Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO): "Mulheres do rádio: de “rainhas” a “macacas de auditório”, estereótipos do feminino na era do ouro".

SALA 4 (dia 05/04/2016 de 16h00 a 17h30)

Quinta sessão de mesa-redonda, intitulada "Geografias Identitárias", sob a presidência de Luciana Ferreira Furtado de Mendonca (UNIGRANRIO), que falará sobre "Aspectos identitários do estudante de pedagogia na educação a distância", em parceria com Lucia Ines Kronenberg Andrade (UNIGRANRIO).

a) Vitor Manuel Pereira de Lima Gomes (UNIRIO/USP) e Fernanda Capri Raposo (UNIGRANRIO): "Os retornados".

b) Cesar Bernardo Ferreira (UNIGRANRIO) e Cleonice Puggian (UNIGRANRIO): "Pescadores e coletores artesanais: conflitos territoriais e identidade".

c) José Severino da Silva (UNIGRANRIO) e Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO): "O cordel como marca identitária".

(dia 05/04/2016 de 18h30 a 20h00) – AUDITÓRIO

Sexta sessão de mesa-redonda intitulada "Literatura, Filologia e Artes: Ressonâncias Teórico-Estéticas", sob a presidência de Egle Pereira da Silva (UFRJ), que falará sobre "A crítica literária no século XX: a filologia românica – Friedrich Gundolf".

a) Vera Lúcia Pian Ferreira (UERJ): "A violência na escrita de Herberto Helder: crime, sangue, caos e outros objetos colecionados e perdidos".

b) José Guimarães Caminha Neto (UERJ): "Hino ou elegia? o grito coral em A Morte de Orfeu".

c) Valeri Carvalho Rodrigues Santos (UFOP) "Ana Mendieta, corpo e mitocrítica: percurso para uma performance".

d) Karla Magalhães de Araujo (UERJ) e Flávio Carneiro (UERJ): "Autobiografia e autoficção: um panorama teórico-estético-literário".

e) Júlia Reyes (UERJ) e Adelaine Laguardia Nogueira (PUC-Minas/UFMG): "Performances de gênero na fotografia de Nan Goldin".

(dia 05/04/2016 de 20h00 a 21h00) – AUDITÓRIO

Sexta sessão de mesa-redonda intitulada "Como é a abordagem da gramática nas provas da CESPE", sob a presidência de Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA e CEJLL/NAVE), que falará sobre o tema da mesa, tendo como debatedores os professores Leonardo Martins Camargo (UNIGRANRIO) e Alessandra Serra Viegas (UFRJ e CEJLL/NAVE).

QUARTA-FEIRA, DIA 6 DE ABRIL DE 2016

Terceira palestra (dia 06/04/2016 de 09h00 a 09h50) – AUDITÓRIO

Suzana Costa da Silva (UNIGRANRIO): "Às margens de uma sociedade: os retornados portugueses nas obras O retorno de Dulce Maria Cardoso e As Naus, de António Lobo Antunes".

Terceira aula-conferência (dia 06/04/2016 de 10h00 a 12h00) – AUDITÓRIO

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO): "Cultura digital e gêneros textuais digitais em livros didáticos de língua portuguesa".

SALA 1

Grupo de comunicações 11 (dia 06/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Érica Portas Telles (UERJ), que falará sobre "As concepções ideológicas encapsuladas no jargão evangélico "do mundo"

a) Aluiza Alves de Araújo (UECE) e Maria do Socorro Silva de Aragão (UECE): "O abaixamento da pretônica /o/ no ALIB: mapeando dados do Ceará na perspectiva variacionista".

b) Simone Campos Paulino (UNIGRANRIO) e Vera Lucia Teixeira Kauss (UNIGRANRIO): "O narrador benjaminiano no conto 'Com sua voz de mulher', de Marina Colasanti".

c) Claudia Correia de Matos (UNIGRANRIO), Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO) e Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO): "Leitura, texto, escrito e ensino: uma reflexão sobre esse processo".

d) Jéssica Rabelo Nascimento (UEMS) e Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros (UEMS): "Um breve histórico sobre a língua de sinais".

SALA 2

Grupo de comunicações 12 (dia 06/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Bianca Correa Lessa Manoel (UNIGRANRIO), que falará sobre: "O papel da escola na formação de alunos leitores na perspectiva do letramento", em parceria com Patrícia Jeronimo Sobrinho (UNIGRANRIO) e Simony Ricci Coelho (UNIGRANRIO).

a) Vitor da Cunha Gomes (UFRJ) e Annita Gullo (UFRJ): "A graduação em letras português/italiano nas instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro a partir da perspectiva das políticas linguísticas".

b) Paula Helena Nacif Pereira Pimentel Ferreira (UNIGRANRIO) e Joaquim Humberto Coelho de Oliveira (UNIGRANRIO): "A influência da linguagem utilizada nas redes sociais na construção da identidade e sua interferência na escrita culta da língua portuguesa".

SALA 3

Grupo de comunicações 13 (dia 06/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO), que falará sobre "Narrativa docente: o que é ser professor na Baixada Fluminense", em parceria com Rachel Monteiro Wyatt (UNIGRANRIO).

a) Rômulo Andrade de Oliveira (IFRJ e UFRJ) e Vitor de Moura Vivas (UFRJ e IFRJ): "Revendo a composição: por uma abordagem centrada no uso".

b) Vitor de Moura Vivas (IFRJ): "Morfologia e ensino: novas perspectivas para o ensino de flexão verbal".

c) Joabe da Silva de Souza (UFRJ) e Diogo Oliveira Ramires Pinheiro (UFRJ): "O uso de 'bem que' no português brasileiro e suas implicações discursivo-pragmáticas".

SALA 4

Grupo de comunicações 14 (dia 06/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Tania Maria da Silva Amaro de Almeida (UNIGRANRIO), que falará sobre "Representações de uma cidade: os cordéis de Francisco Barboza Leite e as crônicas de Silbert dos Santos Le-

mos", em parceria com e Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UNIGRANRIO).

a) Dayanne de Oliveira Silva (UFRJ) e Diogo Oliveira Ramires Pinheiro (UFRJ): "Semiprodutividade construcional: investigando a inter-relação entre conhecimento gramatical e conhecimento estatístico".

b) Edmilson Nunes Brandão (UVA) e Cimelio Senna Vasconcelos da Silva (UVA): "Percurso mítico-histórico do cangaceiro Antonio Silvino".

c) Lidiane Nunes de Castro (UNIGRANRIO) e Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte (UNIGRANRIO): "Tomboy (2011): identidade de gênero na infância".

d) Sarita Costa Erthal (UENF): "Redação escolar: em busca da originalidade".

SALA 5

Grupo de comunicações 14 (dia 06/04/2016 de 14h00 a 16h00), coordenado por Dilermando Moraes Costa (UNIGRANRIO), que falará sobre "A atividade de trabalho de professores de inglês no Programa Rio Criança Global", em parceria com Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO).

a) Ana Carolina da Rocha (UNIGRANRIO) e Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO): "Por políticas, culturas e práticas inclusivas no atendimento educacional especializado".

b) Rysian Lohse Monteiro (UENF), Luciana da Silva Almeida (UENF) e Eliana Crispim França Luquetti (UENF): "A brincadeira e o desenvolvimento da linguagem: experiências na formação de professores de nível médio".

c) Luciana de Genova (UFRJ) e Annita Gullo (UFRJ): "A presença do romanesco no filme Roma città aperta".

d) Veronica de Andrade Martins de Almeida (UNIGRANRIO) e Patrícia Rodrigues Rocha (UNIGRANRIO): "O ensino da língua escrita na educação das crianças: um processo de inclusão social".

SALA 1 ou AUDITÓRIO (dia 06/04/2016 de 16h00 a 17h30)

Quarta aula-conferência

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ): "Análise crítica do discurso e a leitura literária na aula de línguas: uma perspectiva *queer*".

(dia 06/04/2016 de 18h30 a 20h00) – AUDITÓRIO

Quarta palestra, sob a presidência de Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)

Patricia Luisa Nogueira Rangel (UNIGRANRIO): "En-canto biográfico: Martinho da Vida, memórias nas veias da ficção".

Palestra de encerramento (dia 06/04/2016 de 20h00 a 21h00) – AUDITÓRIO

Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO): "Literatura e Ética: uma reflexão sobre a obra de Joel Rufino dos Santos".

RESUMOS[1]

[1] Nesta seção estão apenas os resumos cujos textos completos não foram publicados nestes anais, porque os demais estão incluídos no início de cada texto, na terceira seção deste suplemento.

A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO

Luciana da Silva Almeida (UENF)
lucy.salmeida@gmail.com
Rysian Lohse Monteiro (UENF)
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

A necessidade de se investir em projetos que favoreçam a formação de professores vem sendo discutida e defendida por vários autores e estudiosos da educação. Nesse contexto, o presente trabalho, realizado com alunas do primeiro ano do curso de formação de professores de nível normal médio, do município de Campos dos Goytacazes – RJ, objetivou promover reflexões sobre a importância do exercício da autoria para o desenvolvimento da identidade linguística através de atividades lúdico/pedagógicas, tanto dos alunos, quanto dos professores que irão posteriormente, implementar práticas formativas que sejam significativas para seus futuros alunos. Vinculado ao projeto de políticas de língua e leitura na escola, esse trabalho buscou investigar as políticas de formação de leitores na escola, e como essa questão era trabalhada na formação de professores. A partir dos resultados da pesquisa, elaboramos projetos a fim de favorecer a formação docente. Para a realização desse trabalho, foram realizadas oficinas para apresentar as características de desenvolvimento de crianças da educação infantil, e de que forma as brincadeiras e a inserção das histórias e textos pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem e, posteriormente, para o desenvolvimento de gosto pela leitura. Esse trabalho foi realizado utilizando os recursos de uma brinquedoteca, que convencionamos chamar de Laboratório Lúdico/Pedagógico. Subsidiaram teoricamente esse trabalho autores como Bagno (1999), Cagliari (1989), Kishimoto (2010), Soares (1989) e Vygotsky (1998), entre outros. Ao final das atividades programadas observamos os aspectos positivos e dificuldades encontradas para a realização do mesmo. As considerações das alunas participantes do projeto nos levaram a concluir que nossa proposta foi bem-su-cedida, tendo influenciado positivamente a realização de suas atividades docentes de estágio.

A GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS/ITALIANO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Vitor da Cunha Gomes (UFRJ)
vitornaitalia@hotmail.com
Annita Gullo (UFRJ)

A análise dos currículos e ementas dos cursos de graduação em letras português/italiano (LPI) das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro (IES/RJ), dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e demais documentos regulamentadores do ensino de línguas estrangeiras. É nossa pretensão investigar, a partir das perspectivas da política linguística, o conhecimento construído nas IES/RJ sobre os atos políticos ligados à formação docente e o ensino de língua italiana no Brasil. Para nortear os estudos sobre política linguística usaremos (RAJAGOPALAN, 2003, 2004 e 2005), (CALVET, 2002, 2007) e (CHADERNET, 2011) e no que tange o ensino da língua italiana como língua estrangeira (BALBONI, 1998, 2002 e 2003).

A LINGUAGEM CAMPONESA

Darlene Camargo Gomes de Queiroz (UNIGRANRIO)
profdarlenedequeiroz@gmail.com
Marcia Marques da Silva (UNIGRANRIO)
Neide Amorim Ernesto (UNIGRANRIO)

Falar do povo oriundo do campo é acima de tudo compreender que esse povo traz consigo uma identidade própria, uma linguagem peculiar e uma riquíssima história de vida e de luta. Com isso, compreender os movimentos sociais que impulsionaram a "voz" desse povo é entender que toda está caminhada, trouxe marcas específicas para a zona Rural. Esses sujeitos compartilham entre si, ideias, linguagens, costumes e laços, porque todos se veem como membros de uma mesma comunidade. Daí surge essa "linguagem" específica desse povo, que tem um "fala" ba-

seada na terra, nos rios, no plantio, nas colheitas e na pecuária. Enfim, uma fala pautada no campo. Sem dúvida que a valorização e o respeito a essas individualidades e especificidades, traz a sociedade uma grande riqueza de valores e conhecimentos.

A LOUSA DIGITAL E O ENSINO DE INGLÊS: USOS E TRANSFORMAÇÕES NA ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE

Dilermando Moraes Costa (UNIGRANRIO)
diler_costa@yahoo.com.br
Cleonice Puggian (UNIGRANRIO)

Observamos que desde 2007 ocorre o crescimento expressivo da implementação da lousa digital como recurso pedagógico para o ensino de língua inglesa. Esse artefato, pensado e desenvolvido inicialmente para fins corporativos, encontrou no espaço escolar, com destaque para os institutos de línguas, ambiente profícuo para uso educacional devido aos recursos de que o dispositivo dispõe. Assim, objetivamos, através desta apresentação, descrever como professores de língua inglesa percebem as alterações que a implementação da lousa eletrônica engendra na atividade de trabalho docente, bem como a maneira como a inserção do artefato contribui para mudança no papel do educador que precisa, então, aliar o ensino da língua estrangeira ao uso dessa nova tecnologia. Os dados da nossa pesquisa foram gerados a partir do acolhimento de narrativas de 10 participantes, os quais foram recrutados através da técnica de amostragem do tipo bola de neve. Para interpretar as informações compartilhadas pelos participantes, utilizamos a tematização, o que propiciou a formulação de argumentos que explicassem os usos e as transformações observadas pelos docentes a partir da implementação da lousa digital.

A MISÉRIA COMO PRODUTO CULTURAL DO TELEJORNALISMO NA ANÁLISE DA CANÇÃO "DATENA DA RAÇA", DE ZECA BALEIRO

Érica Aragão Monteiro (UNIGRANRIO)
eria.aragao.ufrj@gmail.com
Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)
idfrazao@uol.com.br

O presente trabalho apresenta as representações da violência no discurso telejornalístico na análise da canção "Datena da Raça". A canção de Zeca Baleiro nos provoca a reflexão sobre as posturas e a ética que são veiculadas em programas como os do apresentador Datena. Na letra, há uma crítica aos discursos que tudo fazem para obter IBOPE, tornando, inclusive a miséria um produto cultural pop para atrair telespectadores. A análise da canção busca revelar como a estrutura e conteúdo revelam uma crítica que está no canto e sobretudo nas letras de Baleiro, expressando diversas representações sobre contextos da cidade e do homem urbano.

A TRANSIÇÃO DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL PARA A IDENTIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA ASSIMETRIA À CAMARADAGEM

Marco Aurélio Silva Souza (PUC-Rio)
marcoaurelio.professor@yahoo.com.br
Rita de Cássia da Silva Soares(SME-RJ)
rita.csoares@yahoo.com.br

O ensino a distância se apresenta como um importante objeto de pesquisa do comportamento social dos participantes. A partir da linguagem escrita produzida no ambiente virtual e do estudo das práticas neste contexto social, podemos realizar uma importante reflexão sobre as relações interacionais que ocorrem nos meios virtuais. Este estudo tem como objetivo verificar a construção de identidades em seus aspectos institucional e social, nas interações discursivas verbais que ocorrem entre tutor e cursistas em um fórum de um curso de aperfeiçoamento online. Configu-

ra-
-se como etnografia digital (SANTAELLA & LEMOS, 2010; HALLET & BARBER, 2014), de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN & LINCOLN, 2006). A fundamentação teórica se baseia nos conceitos de identidades sociais (BUCHOLTZ & HALL, 2005; DE FINA, 2006; 2007; GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 2007) e identidades institucionais (PEREIRA & BASTOS, 2002; PEREIRA & SILVEIRA, 2006). Estudos demostraram que os comportamentos sociais refletem as formações profissionais e o desejo de construir identidades específicas (ASSAF, 2003; NÓBREGA & MAGALHÃES, 2012). Analisamos um conjunto de dados formado por 100 postagens dos cursistas e do tutor no fórum. Os resultados mostram que, na medida em que as interações se tornam mais frequentes, os participantes utilizam a linguagem escrita de modo mais expressivo, nas trocas de mensagens, construindo identidades específicas, uns perante os outros, percebidas no comportamento linguístico dos cursistas e do tutor. Durante o curso, ocorre uma transição das identidades institucionais (professor, aluno), com a utilização de estratégias de assimetria, para identidades sociais (amigos), a partir de estratégias de aproximação e camaradagem.

A VARIAÇÃO DO /R/ EM CODA SILÁBICA INTERNA NO NORTE DO BRASIL: UM ESTUDO GEOSSOCIOLINGUÍSTICO

Fernanda Anlena Ferreira Borges da Costa (UFPA)
analenacosta@gmail.com
Abdelhak Razky (UFPA)

Este estudo, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da geossociolinguística, investiga o /r/ em coda silábica interna em dados coletados pelo projeto ALiB (Atlas Linguístico do Brasil) em dezoito localidades da Região Norte do Brasil. A pesquisa se situa no âmbito da dialetologia pluridimensional e da sociolinguística (LABOV, 1976). O objetivo geral é destacar as variantes dos róticos em posição de coda silábica interna que melhor representam a fala dessa região brasileira. Para a análise, consideramos a influência de grupos de fatores estruturais e sociais no tratamento dos dados com o programa estatístico VARBRUL. O *corpus* é composto de 4212 ocorrências, após pesquisa nos questionários fonético-fonológico e semântico-lexical do ALiB, de um total de 72 infor-

mantes, considerando a variável sexo e faixa etária. Dentre os resultados obtidos, apuramos que: (i) apenas três variantes ocorreram com relevância para o estudo no *corpus* de análise: a glotal[2] – maior recorrência no estado do Pará;, o tepe – maior recorrência no Tocantins, e o apagamento – maior recorrência no Acre (ii) a variante mais recorrente na Região Norte do Brasil, com frequência absoluta de 3462 ocorrências, continua sendo a fricativa glotal, seguida do apagamento e, por último, a vibrante simples; (iii) existe um processo de mudança em curso da passagem da variante anterior à variante posterior, tendência geral do português do Brasil.

A VIOLÊNCIA NA ESCRITA DE HERBERTO HELDER: CRIME, SANGUE, CAOS E OUTROS OBJETOS COLECIONADOS E PERDIDOS

Vera Lucia Pian Ferreira (UERJ)
verapian@globo.com

Na leitura da obra do poeta português Herberto Helder, buscou-se a aproximação da palavra que se transforma em poesia pela sua natureza de crueza e violência. Tal aproximação permite uma abertura para vivenciar a poesia de Herberto Helder como matéria de plasticidade teatral, em conformidade com o *Teatro da Crueldade*, de Artaud. A crueldade poética de Herberto Helder é a sua reivindicação máxima, a explosão de uma consciência permanente de que a vida exige rigor, sangue e aplicação. Neste trabalho se evidencia que a palavra, tecido da poesia, não é escrita; é, antes de tudo, instrumento para o ato de coragem e destemor, de enfrentamento do caos e do mal, para, então, ser encontrada a mais cruel e verdadeira humanidade.

[2] O formulário de inscrição não reconhece os símbolos. Por isto, foram eliminados neste resumo.

ALGUNS DADOS SOBRE A VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO EM CARTAS DO SERTÃO BAIANO (1906-2000)

Lorena Enéas Rosa Santos (UEFS)
lore_rosinha@hotmail.com
Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS)
zenaide.novais@gmail.com

A redução flexional no português brasileiro vem sendo exaustivamente estudada. A variação na aplicação da regra de concordância que ocorre no interior de sintagmas nominais (NPs), o tipo a ser tratado neste trabalho, é bastante conhecida, sobretudo as análises em variedades orais, com base em concepções da sociolinguística variacionista, a partir de Scherre (1988). Entretanto, as possíveis razões da ocorrência desse fenômeno, característico, sobretudo, da vertente popular do português brasileiro, são discutidas desde o século XIX. É comumente aceito que essa variação resultou do contato complexo e intenso do português com línguas indígenas e africanas, ocorrido durante o seu período de gestação no Brasil Colonial (GUY, 1981a e b, 2005; HOLM, 1987, 1992; BAXTER, 1998; BAXTER & LUCCHESI, 1999, entre outros). Nesse processo de variação, o nível que tem sido considerado o mais afetado pelo contato do português com outras línguas no Brasil é o NPs/DPs. O fato de que esse português popular não tenha deixado muitos registros escritos que tragam indícios desse processo sob a perspectiva diacrônica mostra a importância do material analisado para o estudo do português brasileiro popular: um conjunto de cartas pessoais, transcritas, escritas ao longo do século XX, por remetentes que possuem pouca escolarização, nascidos nas zonas rurais dos municípios de Riachão do Jacuípe, Conceição do Coité e Ichu, no sertão baiano (SANTIAGO, 2012). Este trabalho apresenta alguns dados sobre a variação de concordância de número no sintagma nominal, por meio uma análise sintagmática, em cartas escritas em tempos pretéritos por sertanejos baianos em níveis incipientes de aquisição da escrita, contribuindo para o estudo do português rural baiano e para o estudo do português popular brasileiro.

APONTAMENTOS PRIMEIROS SOBRE O CONCEITO DE RESPONSABILIDADE DISCURSIVA

Vitor Vieira Ferreira (UFRJ)
vitor.vieira.ufrj@gmail.com

O presente trabalho tem por objetivo propor uma interface entre duas áreas do conhecimento que raramente estabelecem diálogos mais fecundos entre si. Trata-se de estudos do discurso – conceito que contemplaria as rubricas da análise do discurso, da linguística aplicada, da pragmática e outras áreas afins – e do campo filosófico da ética. Com base nesta proposta, eminentemente interdisciplinar, foi tomado como elemento central de investigação e análise o que gostaríamos de denominar responsabilidade discursiva. Pensar nesta forma de responsabilidade nos leva a examinar as produções linguísticas dos indivíduos, enquanto atos a ser avaliados a partir de uma perspectiva ética. Considerada a inserção desses atos em cadeias discursivas mais amplas e com desdobramentos materiais que ultrapassam a esfera do linguístico, em que medida um indivíduo é responsável pelos enunciados que produz? Para darmos os primeiros passos nessa investigação, somos levados a refletir sobre questões de agência subjetiva nas estruturas discursivas, sobre formas de determinação subjacentes a tais estruturas e sobre a ampliação dos meios materiais de reprodução e legitimação de certos discursos, dentre outros pontos fundamentais e caros a uma perspectiva epistemológico-linguística que entende o fenômeno da linguagem como prática social, inexoravelmente atravessada por elementos de ordem extradiscursiva, que se veem a um mesmo tempo refletidos e refratados pelas produções verbais dos indivíduos socialmente organizados. E tudo isto considerado mais especialmente nosso momento histórico contemporâneo onde um número cada vez maior de indivíduos se converte em agentes de reprodução – quase que automatizada – deste ou daquele discurso, em virtude do desenvolvimento tecnológico dos meios de difusão de informação.

ARTIMANHAS POÉTICAS: UM ESTUDO SOBRE A INTERTEXTUALIDADE NA POESIA MARGINAL

Raquel da Silva Santos (UNIGRANRIO)
raquel92@ig.com.br
Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)
idfrazao@uol.com.br

O presente trabalho intenta analisar aspectos estéticos e de linguagem da poesia marginal na década de 70, no Brasil. Em meio à efervescência do período ditatorial, este estudo nos proporciona uma reflexão sobre o momento de tensão política em que essas obras surgiram e a relação que tais artes tiveram com o cotidiano dos "anos de chumbo". Por essa razão, a poética apresenta efeitos lúdicos, metafóricos, ambíguos, coloquiais e dialógicos, para implícita ou explicitamente revelar uma crítica. Assim, partindo dos estudos de Mikhail Bakhtin, destacamos a tese de Julia Kristeva em relação à intertextualidade. A obra *26 Poetas Hoje*, de Heloísa Buarque de Hollanda, teve grande relevância para nortear pesquisas e análises dos poemas. A problemática sobre a "automarginalização" da geração mimeógrafo também será discutida, pois as publicações e divulgações de suas obras não contavam com o apoio do mercado editorial.

AS DIFERENTES SITUAÇÕES EM QUE A MODALIDADE ESCRITA SE APRESENTA COMO PRÁTICA SOCIAL

Marcos Vinicius de Carvalho (UERJ)
vinaomarcos@bol.com.br
José Mario Botelho (UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

Entende-se que a linguagem oral e a linguagem escrita são duas práticas sociais e não tão somente dois diferentes modos de expressar os códigos institucionalizados que a língua nos proporciona. Certamente tais códigos se limitam dentro de uma gramática pré-estabelecida, visando

definir regras e padronizando uma fala e escrita dita padrão. A sociolinguística nos permitiu conferir na língua, em seus diferentes usos da linguagem, a sua pragmática e sua funcionalidade. Tais modalidades se efetivam num contexto, em que o usuário está relacionado, sob uma gama de fatores externos que interferem no processo de aquisição da fala e, sobretudo, no seu desenvolvimento sob a influência da escrita. Sendo assim, este trabalho visa apresentar diferentes situações em que a modalidade escrita se apresenta como prática social sob as diferentes situações cotidianas.

ÀS MARGENS DE UMA SOCIEDADE: OS RETORNADOS PORTUGUESES NAS OBRAS *O RETORNO*, DE DULCE MARIA CARDOSO E *AS NAUS*, DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES

Suzana Costa da Silva (UNIGRANRIO/UERJ)
suzanacost@yahoo.com.br

Este trabalho tem como objetivo entender o conceito de marginalidade, centrado no sujeito pós-moderno, viabilizado na história portuguesa pela figura do retornado. A partir desse sujeito periférico e deambulante, mencionado, em sua totalidade, no romance *As Naus*, de António Lobo Antunes e narrado em *O Retorno*, por Dulce Maria Cardoso, pretende-se analisar as possibilidades de construção de histórias escritas pelos próprios excluídos. A excentricidade é grande marca do homem que se encontra perdido no tempo e espaço, e essa marginalização contribui para a constante busca e necessidade de reconstrução de sua identidade, que reflete na formação de uma identidade nacional. A base deste trabalho é explorar, não somente a construção do retornado ficcional, mas também refletir a proposta de uma produção elaborada por indivíduos carregados pelo estigma marginal, como a própria autora de *O Retorno*, Dulce Maria Cardoso, e seu protagonista Rui, e um dos personagens de *As Naus*, o homem de nome Luís, arquétipo decadente do poeta Luís de Camões, através de uma perspectiva possível do conceito denominado "dialética da marginalidade". A partir desse peregrino, pária, ou simplesmente um sujeito marginalizado por sua própria condição de ser (ou não ser) serão discutidos conceitos teóricos de Linda Hutcheon e Zygmunt Bauman.

ASPECTOS IDENTITÁRIOS DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Luciana Ferreira Furtado de Mendonca (UNIGRANRIO)
lucianafmendonca@gmail.com
Lucia Ines Kronenberg Andrade (UNIGRANRIO)

Em consonância com as necessidades pós-modernas e, em especial da Baixada Fluminense, o projeto pedagógico do curso de pedagogia propicia o desenvolvimento de uma linguagem hibrida (CANEN, 2001), evidenciando novas formas de interação e relacionamento entre seus participantes, principalmente no que se refere a aprender com o outro e em conjunto, criando uma rede de aprendizagem em um ambiente aberto, plástico, fluido, atemporal e ininterrupto (SANTOS & SANTOS, 2012). A cultura da conectividade, interatividade e da formação permanente sustentada no saber "aprender a aprender" (DELORS, 2005) potencializa uma postura protagonista no aluno, que formula perguntas, expressa percepções e opiniões, desenvolve suas habilidades de analisar, avaliar, compreender e extrapolar para os demais membros do grupo. Ao nível social, valorizam a cooperação na busca de solução para problemas comuns, e descobrem tecnologias para romper com a dicotomia entre ciclo básico e profissional dos currículos dos cursos, assim como dos desafios que serão encontrados no contexto real da sua formação (PEÑA & ALEGRETTI, 2012). Para Silva (2009), a investigação dos aspectos que envolvem a identidade do docente, neste novo paradigma, pode afetar e/ou estabelecer novas características ao pedagogo em formação, modificando duas dimensões básicas, a saber: a organização de um conjunto de normas e valores orientadores do exercício da atividade docente e a construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas específicas da profissão. Desta forma, este trabalho tem como objetivo apresentar novos aspectos identitários dos estudantes do curso de pedagogia, na modalidade a distância, da Unigranrio.

ATOS DE FALA EM PORTUGUÊS E EM ESPANHOL: UMA ANÁLISE ACÚSTICA COMPARATIVA

Carolina Gomes da Silva (UFRJ)
carol_luques@yahoo.es
Manuella Carnaval (UFRJ)
manuellacarnaval@gmail.com

Os atos diretivos correspondem a uma das cinco classes de atos de fala apontadas por Searle (1969), que, por sua vez, consistem pragmaticamente em um esforço do falante a que o ouvinte realize uma ação. Searle sugeriu a entoação como um dos mecanismos de distinção dos atos de fala, já que estes apresentam contornos melódicos bastante diferenciados. O objetivo dessa pesquisa, portanto, é descrever foneticamente os contornos melódicos de três atos diretivos (ordem, pedido e súplica) em português brasileiro e em espanhol da variedade mexicana. Para tanto, foi utilizado um *corpus* de fala atuada, com a seleção de enunciados com a entoação dos três atos diretivos em cada língua. Em seguida, houve a aplicação de testes auditivos para o reconhecimento da intenção do locutor, assim como para a legitimação de sua performance, além de uma análise acústica para a caracterização do padrão entonacional de cada ato. Procedeu-se à manipulação dos contornos melódicos, com estilização da curva entonacional como *close copy*, isto é, uma simplificação do padrão prosódico de cada enunciado de modo que não fosse afetada sua percepção em relação ao enunciado original (T'HART et al. 1990). Por fim, testes perceptivos foram aplicados para avaliar as consequências fonológicas (de caráter funcional) das alterações realizadas no padrão original. Os resultados parciais demonstram que a entoação constitui um dos mecanismos para a distinção dos três tipos de atos de fala diretivos, além de sugerirem diferenças entonacionais na produção de cada ato nas duas línguas analisadas.

BEIRU, ICONOGRAFIA E IMAGENS DA DIÁSPORA AFRICANA, UMA MARCA IDENTITÁRIA NA TOPONÍMIA SOTEROPOLITANA

Rosane Cristina Prudente Rose Thioune (UFBA)
dare.rose@gmail.com

Refletimos como a investigação toponímica fincada no pertencimento cultural e na referencialidade onomástica foi imbricada na editoração que o *Jornal do Beiru* priorizou na rearticulação de valores comunitários no Beiru (Salvador – BA). A lexicologia ampara a realização do estudo de caso interpretativo, de base etnográfica com abordagem qualitativa. O paradoxo entre as representações do poder e cultura que nortearam o processo de socialização negra foram, a partir de e com uma pontuação iconográfica e imagética da diáspora africana, veiculadas como uma estratégia motivadora para uma variação da fortuna crítica que amparasse, sobre a ótica de posições afirmativas, a reformulação do senso crítico do público e dos sujeitos do jornal. Nesses contextos, essas ações ponderaram uma política de renovação estética e de produção de sentidos nos multiletramentos que inferiram nas ações do *Jornal do Beiru*.

CONSIDERAÇÕES SOBRE "TAREFAS DA LINGUÍSTICA NO BRASIL", DE ARYON RODRIGUES: UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO

Luciana Vargas Ronsani (UFSM)
luronsani@gmail.com
Eliana Rosa Sturza (UFSM)

Temos a hipótese, neste trabalho, de que, quando analisarmos a discursividade de Aryon Rodrigues, em seu texto "Tarefas da Linguística no Brasil", ela estará constituída por outros dizeres que ecoam na materialidade uma memória/interdiscurso. Dizeres que podem remeter a uma influência da teoria saussuriana. Dessa maneira, consideramos que Aryon Rodrigues, ao escrever o texto sobre as tarefas da linguística, “aproveita”

os fragmentos dos estudos de Ferdinand de Saussure sobre a língua e instaura novos sentidos que analisaremos no decorrer deste trabalho. Assim, trazer à baila algumas considerações encontradas nas obras "Tarefas de Linguística no Brasil" (RODRIGUES, 1966) e *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2006) são de suma importância para realizarmos possíveis aproximações do discurso de Saussure (2006) com o de Rodrigues (1966) sobre as tarefas da linguística, a definição de língua e como ela pode ser estudada. Essas aproximações nos farão perceber, talvez, que o discurso de Aryon Rodrigues, na textualidade supracitada, resgata o dizer de Ferdinand de Saussure sobre a língua.

CONSTRUÇÕES SUFIXAIS DE AUMENTATIVO

Regina Simões Alves (UFRJ)
salvesregina2011@yahoo.com.br
Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ)

Este trabalho surge do questionamento sobre o porquê de se ter na língua portuguesa tantos afixos com sentido de aumento, a exemplo de -ão, -aço, -ada, -aria, -eiro (a), -udo, -ento e -oso. Estamos diante de diferentes sufixos que podem ser adjungidos a uma mesma base e cujos produtos não compartilham, na maioria das vezes, da mesma interpretação, como em “cabelão”, “cabelada”, “cabeleira”, “cabeludo”, “piolhão”, “piolhaço”, “piolhento”, “piolhada”, “piolhudo” etc. Alguns afixos passaram a imprimir o sentido de aumento, de acordo com a sua história, mesmo quando a língua já dispunha de outros formativos para esse fim. O trabalho visa a apresentar abordagens históricas desses afixos que figuram em construções de aumento. A partir da constatação da afinidade semântica entre esses sufixos, é possível observar a relação semântica de aumento existente entre eles no processo de formação de palavras e defender que, de acordo com os princípios de poder da força expressiva maximizado e do princípio de não sinonímia, de Goldberg (1995), essas formas não são sinônimas e surgiram para atender as necessidades comunicativas dos falantes, fato que explicaria a mudança que os dotou da capacidade de atualizar essa noção de aumento numa mesma base, ora com especificidades semânticas, ora com diferenças pragmáticas. Também propomos uma rede das construções de aumentativo, bem como os links de herança dessas construções.

CULTURA DIGITAL E GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com
Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO)
elainevfaraujo@gmail.com

A tecnologia que tanto tem oferecido possibilidades e vantagens para o campo da educação, também vem acompanhada de desafios pedagógicos e discursivos, bem como apresenta novas demandas para professores, instituições de ensino e materiais didáticos. Este trabalho apresenta discussões teóricas e alguns dados de uma pesquisa realizada com livros de ensino médio de língua portuguesa com o foco na cultura digital e no ensino de gêneros textuais digitais. Neste recorte da pesquisa original – que envolve também livros didáticos de língua inglesa do ensino médio – tratarei especificamente de questões teóricas pertinentes e da discussão de dados de livros didáticos editados ou publicados nos últimos 5 anos.

DAS TICS ÀS TACS: CONSTRUÇÃO E INTERAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS EM UMA TEIA DE RELAÇÕES MULTIMODAIS E HIPERMIDIÁTICAS

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo (FUNIBER/UNINI/MÉXICO)
carlasarloc.chrysostomo@hotmail.com

O referido estudo buscou verificar a importância da utilização das TICs na formação do aluno produtor textual e leitor, no terceiro período da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental I do ISEPAM (Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert) – rede FAETEC, na cidade de Campos dos Goytacazes – RJ, através da aplicação de projetos com recursos midiáticos e jogos lúdicos, atendendo às perspectivas do corpo docente e discente, revendo as práticas pedagógicas, as quais devem articular a teoria com a prática, promovendo o pensar do aluno de forma crítica e reflexiva sobre as mudanças que ocorrem ao seu redor. O mesmo se justifica pela relevância da influência de uma socie-

dade informacional no processo da construção e desconstrução da escrita sendo necessário o letramento para a formação de cidadãos ativos, conscientes, autônomos, responsáveis, provocadores de mudanças sociais, evitando assim a formação de cidadãos passivos e submissos, provocadores de uma sociedade reprodutora da opressão. A metodologia utilizada é quali-quantitativa, tendo em vista aplicação de entrevistas e questionário aos professores com perguntas objetivas para aquisição de dados numéricos, formulação de gráficos e pesquisas bibliográficas, com o propósito de investigar a importância da utilização das TICs no terceiro período da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I. Verificou-se uma visão restrita da importante utilização dos recursos tecnológicos na formação do aluno leitor e produtor textual e um grande desconhecimento dos assuntos inerentes a esse processo, demonstrando falta de capacitação. Os alunos, após o uso do aplicativo Bitstrips e jogos, apresentaram maior interesse e desenvoltura nas produções textuais. Os teóricos utilizados foram: Bortoni-Ricardo et alii (2012), Sátiro (2012), Bagno (2014), Micotti (2009) e Street (2014), dentre outros.

DE RE DIPLOMATICA: O *CORPUS* DO CONSELHO ULTRAMARINO, PROJETO RESGATE

Jaqueline Carvalho Martins de Oliveira (UFBA)
jaquelinecmo@yahoo.com.br

A presente apresentação busca dar conta de apontar os primeiros resultados obtidos com o projeto "*De re diplomatica*: fazer notarial na Bahia colônia através de manuscritos da Fundação Biblioteca Nacional", cujo objeto são documentos de duas das coleções de manuscritos da Biblioteca Nacional: a coleção Bahia e a coleção Conselho Ultramarino, documentos notariais (ou diplomáticos) que trazem detalhes sobre as pessoas que escreviam (e liam) à época, seus objetivos, suas formas linguísticas, aproximando ou se afastando da prática cortesã, flagrando indícios sobre pessoas, ofícios, lugares etc. Objetiva-se, através das premissas da filologia, investigação de epistemas através de textos, buscar mais informações sobre a classe dos notários em documentos referentes à Bahia colonial (1530-815), com a finalidade de produzir fichas histórico-descritivas, além de editar documentos que sejam relevantes para o recorte. Agregar os dados obtidos com a presente pesquisa a duas publicações

acadêmicas anteriores (OLIVEIRA, 2011 e 2014) permitirá expandir os conhecimentos sobre o grupo em questão. Ademais, proceder-se-á à produção de dois índices (um cronológico e um onomástico) a partir dos documentos recenseados. Por se tratar de instrumentos autenticados por tabelião, afirmando-se que, depois de copiados, foram lidos e achados conforme os originais, há a possibilidade de que pesquisadores analisem tempos, espaços, sociedades e situações, além de línguas que os veiculam, num espaço pequeno, com complexas relações intra/intertextuais, que revelem a linha de raciocínio do processo: só faz parte da juntada processual os documentos pertinentes àquela demanda. Enfim, intenta-se contribuir para reconstituição de parte de um perfil profissional, social e humano de quem fez da escrita um ofício e um *modus vivendi*. Serão esmiuçados os caracteres obtidos na "Coleção Conselho Ultramarino" da FBN, viabilizada através do Projeto Resgate, sobre o qual se falará.

DIALETOLOGIA E GEOLINGUÍSTICA NO BRASIL

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.machado@ac.gov.br

Neste estudo, faz-se uma breve retrospectiva e apresenta a situação atual da dialetologia e geolinguística no Brasil, expondo os avanços e, principalmente, as contribuições dessa ramificação da linguística para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. O trabalho, de cunho bibliográfico, está estruturado em "Introdução", "Dialetologia e Geolinguística (Definição, Retrospectiva, Atlas Linguísticos Brasileiros)", "Contribuições da Dialetologia e Geolinguística", "Considerações Finais" e "Referências", e fundamentado em Silva Neto (1953), Brandão (1991), Ferreira & Cardoso (1994); Rodríguez (1998), Cardoso (1999), Cardoso (2006), Razky, Lima & Oliveira (2006), Aragão (2006), Cardoso (2010) e Cardoso et alii (2014). Espera-se divulgar os avanços, contribuições e a realidade atual da dialetologia e geolinguística no Brasil.

ESTRANGEIRISMO NA MODA E A MODA DO ESTRANGEIRISMO

Denise Salim Santos (UERJ)
d.salim@globo.com

A constante evolução do mundo da ciência e suas aplicações nos diversos campos do conhecimento humano se apresentam ao público consumidor, que lê jornais e revistas, por meio de novas palavras, em princípio, na língua do lugar onde se originam tais conhecimentos e inovações. Pretende-se, neste trabalho, observar a frequência de termos estrangeiros que se apresentam ao longo de matérias jornalísticas, com foco em sessões especiais (moda, turismo, esporte etc.), publicadas no jornal *O Globo*, buscando observar a função discursivo-comunicativa que desempenham no texto. Fundamentam essa pesquisa os textos teóricos dedicados ao estudo dos estrangeirismos, responsáveis por novas unidades lexicais que circulam no uso da língua portuguesa, ampliando, algumas vezes, seu léxico. Interessam também os estudos sobre terminologia, uma vez que os *corpora* estão voltados para áreas específicas que, por si sós, já selecionam um vocabulário próprio.

ESTUDOS DAS FRASEOLOGIAS RELIGIOSAS EM TESTAMENTOS DO SÉCULO XIX

Expedito Eloísio Ximenes (UECE)
expedito.ximenes@uece.br

A tipologia documental remanescente em arquivos brasileiros constitui uma fonte imprescindível para o estudo da formação cultural do Brasil e para o estudo da língua portuguesa. Para estudar a história cultural e linguística brasileira, sobretudo do Ceará, investimos esforços para resgatar e editar o gênero textual testamento, documento de suma importância para averiguação dos usos linguísticos, destacando-se as fraseologias de cunho religioso que se configuram no protocolo inicial do gênero e em outras partes do corpo do texto. O Projeto Edição de Documentos Oficiais da Capitania do Ceará dos Séculos XVIII e XIX para estudos da língua e da história social, fomentado pela Universidade Estadual do Ce-

ará por meio de uma bolsa de Iniciação Científica, está em fase de desenvolvimento. Selecionamos livros de testamento da então comarca de Santo Antônio de Quixeramobim, situada na região do sertão central do Ceará, cujos textos foram escritos no início do século XIX e, apesar do desgaste do suporte, devido a maus tratos e acondicionamento inadequado, o conteúdo é bem preservado, possibilitando o aproveitamento das informações de todo o texto o que favorece a edição semidiplomática e a análise integral do documento e das fraseologias. Entendemos por fraseologias expressões de uso repetido, compostas por mais de uma palavra lexical e com função específica no contexto de uso. Conforme Krieger & Finatto (2004, p. 84), a ideia de fraseologia inclui expressões idiomáticas, frases feitas, provérbios e "estruturas típicas de determinado tipo de comunicação, como é o caso de fórmulas protocolares de abertura e fechamento em correspondências formais". As fraseologias religiosas que compõem o processo de abertura dos testamentos expressam uma estrutura linguística que sofre algumas variações gráficas e sintáticas na ordem dos constituintes como expressam um teor cultural do momento histórico.

EVIDÊNCIAS PARA A NÃO EMERGÊNCIA DO TÓPICO SUJEITO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO, VIA INFLUÊNCIA DO BANTO

Elaine Alves Santos Melo (UFRJ)
elainemelo06@gmail.com

Pesquisas recentes têm defendido que a emergência de construções de tópico sujeito, como "o celular acabou a bateria", no português brasileiro, está relacionada ao contato do português falado, no século XIX, no Brasil, com as línguas maternas africanas dos negros escravizados por Portugal, especialmente, aquelas pertencentes à família banto (NEGRÃO, 2011; AVELAR & CYRINO, 2008; AVELAR & GALVES, 2013). O trabalho traz evidências que contrariam essa hipótese. As evidências estão relacionadas a dois grandes eixos de pesquisas: aspectos sócio-históricos do Brasil do século XIX, como por exemplo, os índices demográficos do período colonial e imperial, a quantidade de línguas que vieram para o território brasileiro durante o período escravocrata e a datação dos dados linguísticos das línguas africanas. Do mesmo modo, há aspectos linguísticos que precisam ser mencionados: a caracterização es-

trutural do tópico sujeito, uma mudança na expressão da posse externa na gramática do português brasileiro; a presença de estruturas de tópico sujeito em todas as variedades africanas do português. Este trabalho segue os pressupostos da teoria de princípios e parâmetros em sua versão minimalista (CHOMSKY, 1995; 1998; 2001), bem como faz uso da noção de posse externa apresentada por Payne e Barshi (1999). A amostra é constituída por dados sincrônicos e diacrônicos. Os primeiros foram coletados em buscas virtuais no *Corpus* de Referência do Português Contemporâneo (CRPC- Universidade de Lisboa). A amostra diacrônica é constituída por peças de teatro, sermões e cartas escritas por brasileiros e portugueses, nascidos entre os séculos XVI e XX.

FEMINISMO E O COMBATE AO LIBERALISMO NO DISCURSO DE ZACARIAS ALVES FACA (1823)

Valter Andre Jonathan Osvaldo Abbeg (UTFPR)
abbeg78@gmail.com
Samara Elisana Nicareta (UTFPR)

Este trabalho perfaz uma análise das relações sociais e de poder no discurso feminino considerando a obra "Academia das Mulheres", de Zacarias Alves Faca, publicado em Lisboa em 1823, a qual revela uma oposição à revolução liberal do Porto (1820), salienta uma crítica ao liberalismo constitucional, evidenciando a participação e caracterizando o papel social da mulher neste processo. A análise segue o pressuposto do imaginário social (Castoriadis) e a perspectiva das múltiplas relações de poder presentes no discurso (Foucault), enquanto uma tecnologia na produção de um sentido (Fairclough). A obra denuncia o descontentamento de parcela da população portuguesa defensora da monarquia e remete ao feminino um posicionamento político, mesmo evidenciado no escopo do "império doméstico" como seu domínio, ora justificando seus argumentos na ordem divina, ora sobre a própria condição secundária da mulher na sociedade portuguesa. Perfaz uma análise da identidade de mulher pública, evidenciada em discurso jurídico, imperativo, no qual deve ser assumido com presunção de verdade e realidade. Estabelece relações entre o feminino e a maçonaria, como esta última prejudica as relações domésticas e institucionais. Implica uma dualidade de condição social da mulher, considerando dúbia relação e posição de poder na sociedade portuguesa no início dos oitocentos.

IDENTIDADES A DERIVA PARADOXOS GEOIDENTITÁRIOS: FAVELA DA BARREIRA, UMA FAVELA NO ASFALTO

Fábia de Castro Lemos (UNIGRANRIO/FIOCRUZ)
fabiaclemos@bol.com.br

A formação e ocupação de espaços urbanos periféricos eclodem na produção crescente de núcleos de habitação, denominados favelas, dada a carência de serviços básicos e essenciais, ou assim designada pela ocupação e construção irregular, ou ainda pela incidência de práticas de tráfico de entorpecentes, notadamente marcada por surgirem em morros. O que pode definir a identidade da favela? O entendimento da segregação espacial potencializado em sua representação pela polarização entre "asfalto" e "morro" nos conduz a noção da formação de "pequenas cidades" inseridas na ordem geográfica da própria cidade. No entanto, essa ordem geográfica pode ser delineada pela compreensão de pertencimento do grupo que emerge a representação do espaço. Para a realização do estudo, utilizamos as narrativas que compõem o tecido da história oral de vida dos moradores da Favela da Barreira, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, dada a característica geográfica peculiar e seu paradoxo em ser uma "favela no asfalto". A busca da compreensão de pertencimento dos moradores e representação quanto ao próprio espaço, emerge nas narrativas. A partir da percepção do grupo, observamos que alguns, utilizaram como critério de percepção e definição do espaço como favela questões de organização socioambiental, enquanto outros levaram em consideração que, por ser localizada "no asfalto" o espaço é equivocadamente tratado como favela, negando assim a natureza geográfica e socialmente estabelecida. Concluímos, na análise dos relatos, que o dissenso na percepção do espaço reflete na construção da identidade local, por outro lado, também pudemos perceber que o espaço tem o condão de educar e, ao mesmo tempo, possibilita a construção de conhecimentos que podem se tornar o arcabouço da cultura e identidade local, ainda que fundada em paradoxos.

IDENTIDADE E PRECONCEITO: OS ESTIGMAS DE LIMA BARRETO E CLARA DOS ANJOS.

Isis Maia de Almeida (UNIGRANRIO)
prof.isis_maia@yahoo.com.br

Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRNRIO)
idfrazao@uol.com.br

O presente trabalho reflete sobre a identidade e o preconceito no romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, entendendo que o preconceito é um dos fatores mais perversos das relações sociais, que leva à exclusão e, consequentemente, à marginalidade. Entende-se como marginal, neste artigo, o indivíduo que por motivos diversos, é excluído. O criador de *Clara dos Anjos* é considerado, aqui, como um autor marginal, por viver no subúrbio do Rio de Janeiro, ser pobre, negro e sofrer as consequências desses estigmas. Trata-se, também, do preconceito, em algumas de suas vertentes, partindo de elementos e aspectos detectados na análise literária do romance *Clara dos Anjos*. Intentando aprofundar no entrelaçamento do preconceito com a exclusão social (um dos aspectos principais da ”marginalidade”, como aqui é entendida), procurou-se aprofundar reflexões sobre as principais vertentes do preconceito sofrido por Lima Barreto e sua obra: o preconceito social, propriamente dito – centrado na problemática da pobreza –; o de gênero e o de raça. Na prática, quem não se encaixa no padrão estabelecido pode ser considerado “subalterno” – para lembrar do termo utilizado por Gayatri Spivac, em sua obra *Pode o Subalterno Falar?* Por fim, este trabalho apresenta uma abordagem interdisciplinar, bibliográfica e interpretativa. Busca-se contribuição de vários campos do saber, com ênfase nas reflexões no campo, da Literatura, da Antropologia, da História, tendo como escopo teórico mais relevante as obras de Stuart Hall; Zygmunt Bauman, Joel Rufino dos Santos, Gayatri Spivak e Joel Rufino dos Santos.

IDENTIDADES À DERIVA

José Severino da Silva (UNIGRANRIO)
cap.prof_jose@yahoo.com.br
Renato da Silva (UNIGRANRIO)
redslv333@gmail.com

Em plena contemporaneidade, a discussão a respeito das identidades sólidas e não sólidas, parece contribuir para o mal-estar e as incertezas no convívio social. Sabe-se que a ideia de modernidade e de pós-modernidade ainda é muito questionável, por uma série de questões, den-

tre elas, o fato do hoje ser passado no amanhã. Nessa perspectiva, a ideia de modernidade e de pós-modernidade fica à deriva, porque não só o mundo, mas a própria humanidade se transforma constantemente. Isto é fato. E, pensando sobre este fato, desde a Antiguidade, as sociedades estão em processo de transformação, o novo sempre ocupando o espaço do velho e consequentemente se tornando velho; ou seja, o "devir" assumindo e mantendo no controle o ser. A ideia de se perder e se deixar encontrar, contrariando toda e qualquer solidez identitária, é uma possibilidade de transitar neste "não lugar". Conclui-se, então, que as identidades, nos dias atuais, estão à deriva, sobretudo, por não se sentirem confortáveis diante das constantes explosões tecnológicas e das interferências de diversas culturas ocupando o mesmo espaço.

LETRAMENTO LITERÁRIO DA CULTURA REGIONAL POPULAR À LUZ DAS OBRAS DO DRAMATURGO ARIANO SUASSUNA: GEOLINGUÍSTICA NAS PRÁTICAS SOCIAIS EM SALA DE AULA

Adriana Teixeira Alves (FASETE)
adrinalves@ig.com.br
Jose Pires Braga Neto (FASETE)

Este trabalho tem por objetivo mostrar a contribuição das obras e do movimento armorial de Ariano Suassuna para o letramento literário com uma turma de 6º ano do ensino fundamental II, em uma escola pública da cidade de Fortaleza. O processo teve início como parte integrante do projeto "Semana da Poesia" desenvolvido na escola. Contudo, a partir da reação dos alunos de encantamento e identificação com a obra de Ariano Suassuna, decidimos estruturá-lo em âmbito maior que possibilitasse aos alunos, seu entendimento, enquanto falantes, usuários e agentes modificadores de uma língua. As obras de Ariano Suassuna, como puderam perceber, possibilitou que os jovens educandos desenvolvessem um sentimento de pertença a uma dimensão maior que é o nordeste brasileiro. Entretanto, os traços distintos nas marcas da oralidade, tanto na prosódia quanto na semântica, nos fizeram aprofundar o trabalho com o autor. A riqueza geolinguística, baseada numa oralidade espontânea nas obras de ariano Suassuna e na linguagem dos alunos que moram no litoral cearense, nos remete aos princípios dialógicos de Bakhtin. O fi-

lósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) constatava em seus pensamentos que, a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes e essas vozes são refletidas nas exposições feitas pelos alunos.

LITERATURA, FILOLOGIA E ARTES: RESSONÂNCIAS TEÓRICO-ESTÉTICAS

Egle Pereira da Silva (UFRJ)
eglesilva@hotmail.com
Vera Lucia Pian Ferreira (UERJ)

Para o filólogo e crítico literário alemão, Friedrich Gundolf (1881-1931), a biografia é um elemento insuficiente para a realização da análise literária, uma vez que o autor inexiste até se exprimir na obra. Ainda de acordo com ele, o autor vive numa realidade distinta daquela onde está o "não autor", o sujeito civil de que fala Roland Barthes, no célebre "A Morte do Autor". Portanto, o escritor imitaria menos a realidade do que a intuiria. A tarefa imposta a si é apropriar-se do mundo, plasmá-lo na sua outra versão, e nesse processo, perder o próprio ego. Ler é, nessa perspectiva, interpretar verbalmente o que é apresentado verbalmente como imagem. Esta tem, no seu entender, um poder transformador, tornando as palavras do poeta, por exemplo, mais preciosas do que as do mais sábio entre os homens. Pensando na relação estabelecida por Gundolf entre escrita literária, autobiografia e imagem, reunimos trabalhos que envolvem tais conceitos e temas, em obras diversas, ampliando o leque de investigação para outras áreas, além da literatura e da filologia, mas em constante diálogo com elas, como as artes, incluídas a pintura, a fotografia e o teatro, com o intuito de traçar uma matriz dialogal teórico-estética entre os campos de estudo aqui citados.

MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laudiceia Santana de Andrade da Silva (UERJ)
laudiejesus@hotmail.com
José Mario Botelho (UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

A oralidade e a escrita foram consideradas, por muito tempo, como modalidades dicotômicas. Contudo, estudos recentes, tais como os de Botelho (2005) e Marcuschi (2004) têm demonstrado que é possível encontrar muitas semelhanças entre a oralidade e a escrita. Neste sentido, é possível perceber que há uma influência recíproca entre ambas as modalidades. A reflexão dos autores citados demonstra que há um *continuum* que caracteriza as referidas modalidades. O presente trabalho objetiva apresentar os resultados encontrados em nossa pesquisa até o presente momento. A partir de uma perspectiva baseada na metodologia pesquisa-ação e em respeito ao fenômeno da variação linguística, buscamos refletir como as marcas da oralidade podem aparecer no texto escrito dos alunos.

MODALIZADORES ATENUADORES NA PRÁTICA DE TEXTOS ACADÊMICOSA

Naiara Martins da Costa (UFAC)
naramartins.12@hotmail.com
Rosane Garcia Silva (UFAC)

A pesquisa em andamento sobre os usos e frequência de modalizadores textuais na prática de produção de textos acadêmicos suscitou questões de investigação de caráter especifico sobre o uso de articuladores textuais classificados como metaenunciativos do grupo de modalizadores atenuadores. No *corpus* da pesquisa, formado por 200 textos de alunos calouros do curso de letras português em comparação com produções de alunos veteranos, foi possível identificar a presença de modalizadores atenuadores por meio de diferentes formas linguísticas. Observamos que são utilizados como forma de cortesia no discurso pelo uso de

adjetivos e também em graus de distanciamento que vai da relativização à impessoalidade (BRIZ, 2007; 2012). Os resultados demonstram que um dos recursos utilizados é a coloquialidade no texto escrito como forma de atenuação, fato que merece destaque, uma vez que se inserem na categoria de modalizadores metaformativos (KOCH, 2009). O raciocínio nos conduz ao contínuo dos gêneros textuais no contexto de fala e escrita os quais apontam para as estratégias textuais-discursivas, seleções lexicais, grau de formalidade e outros. No comparativo entre as produções dos dois grupos, os resultados indicam equivalência entre o uso de elementos atenuadores e o grau de formalidade utilizado pelos produtores dos textos.

MORFOLOGIA E ENSINO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE FLEXÃO VERBAL

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)
vitorvivas@yahoo.com.br

Nosso trabalho apresenta um novo enfoque para o ensino de flexão verbal do português, levando em conta o uso. Diversos autores discutem os processos morfológicos flexão e derivação como distintos de forma gradiente e não discreta. Dentre estes, podemos citar Bybee (1985; 2010); Booij (1996; 2006); Manova (2005); González Torres (2010); Winter (2011); Piza (2001) e Gonçalves (2005; 2011). Nossa abordagem é de base funcionalista-cognitivista, visto que nos fundamentamos em noções caras ao cognitivismo como gradiência e radialidade. Propomos que as marcas modo-tempo-aspectuais (MTA) e número-pessoais (NP) não devem ser entendidas como totalmente flexionais em português. Por mais que essas partículas apresentem mais características flexionais, atributos derivacionais também existem. Desse modo, uma visão que considere uma separação gradiente entre flexão e derivação parece bastante adequada aos dados. As marcas de modo-tempo-aspectuais e número-pessoais nem sempre são estáveis quanto à classe morfológica e ao significado. Demonstramos isso através de critérios como lexicalização categorial, instabilidade categorial, lexicalização semântica, improdutividade, não obrigatoriedade, entre outros. Além disso, essas marcas, em alguns momentos, estão a serviço da expansão lexical. Isso evidencia a existência de padrões derivacionais instanciados por essas marcas, que devem

ser descritos e abordados na morfologia do português. Pretendemos apresentar novas perspectivas para o tratamento da flexão verbal do português e para o ensino de morfologia.

MORFOLOGIA E USO: O TRATAMENTO DOS PROCESSOS NÃO CONCATENATIVOS EM GRAMÁTICAS E LIVROS DIDÁTICOS

Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ)
wallacebcarvalho@gmail.com
Vitor de Moura Vivas (IFRJ)
vitorvivas@yahoo.com.br

De forma a rastrear como processos não concatenativos, por vezes chamados de processos marginais, são trabalhados atualmente no ensino de português como língua materna, foram pesquisados e analisados compêndios gramaticais e livros didáticos atuais, de maneira a perceber como estes tratam aqueles, tendo em vista a literatura mais recente no que se refere a processos de formação de palavra em português brasileiro. A análise começa visando perceber qual o foco dado ao ensino de morfologia nas escolas para que uma percepção sobre o cenário atual seja construída e uma crítica baseada nesses dados seja bem elaborada e, a partir desses pontos, notar como processos marginais são trabalhados nas escolas e oferecer propostas e recursos de modo a possibilitar a aplicação das mais recentes descobertas na área.

MULHERES DO RÁDIO: DE "RAINHAS" A "MACACAS DE AUDITÓRIO", ESTEREÓTIPOS DO FEMININO NA ERA DE OURO

Jaqueline Maria Freitas (UNIGRANRIO)
jaqmaria17@gmail.com
Idemburgo Pereira Frazão Felix (UNIGRANRIO)
idfrazao@uol.com.br

A presença das mulheres no rádio foi marcada pelo reforço de papéis sociais a elas impingidos, muitas vezes sob um véu de *glamour*, co-

mo no caso dos concursos de rainhas, outras vezes de maneira depreciativa, caso das entusiasmadas expectadoras dos programas de auditório denominadas "macacas de auditório", expressão que ganhou os dicionários, sem, contudo, passar por uma reflexão mais aprofundada sobre questões a ela latentes. Neste trabalho, traremos à tona esses dois estereótipos, propondo uma discussão sobre esses lugares distintos no meio radiofônico e sobre as representações do feminino na perspectiva identitária.

NARRATIVA DOCENTE: O QUE É SER PROFESSOR NA BAIXADA FLUMINENSE?

Rachel Monteiro Wyatt (UNIGRANRIO)
kra.w@hotmail.com
Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)
juremarosa@ig.com.br

Objetivamos analisar a importância da relação entre atividade de trabalho, formação e tempo de construção do conhecimento de professores da rede pública, concursados, que lecionam na Baixada Fluminense, e que, em uma fase de sua escolaridade, cursaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trazemos para nossa reflexão a narrativa de um professor de biologia que desenvolve suas atividades docentes junto aos alunos do nono ano do ensino fundamental em Belford Roxo – Baixada Fluminense. Os dados foram coletados através de entrevista na Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy". Os resultados mostram que o referido professor foi aluno da EJA, uma vez que precisou parar de estudar no ensino regular, para trabalhar. Após 10 anos sem estudar, decidiu voltar para sala de aula, porque sentia a necessidade de melhorar de vida. O motivo do retorno do adulto à escola possibilita novas indagações sobre a EJA e o propósito de cada um diante desse retorno.

NO LÉXICO NADA SE CRIA, NADA SE PERDE, TUDO SE TRANSFORMA

Felipe de Andrade Constancio (UERJ)
felipe.letras.ac@gmail.com

Nosso contato com alunos do ensino médio tem demonstrado que o domínio de um repertório lexical vasto repercute na produção de textos orais e escritos. Essa experiência tem sedimentado também a noção de que as regularidades da língua regem processos diversificados de formação de palavras. Diante do pressuposto de que há no léxico coerções "ecologicamente corretas", como afirma Basilio (2011), propõe-se para este trabalho a exploração de itens regulares em língua portuguesa, tanto na sufixação quanto na composição. O *corpus* em que estes fenômenos foram mapeados é constituído de uma série de artigos de opinião coletados no jornal *O Globo*, cujos parâmetros de análise seguiram dois critérios: i) é um *corpus* que veicula temas relacionados ao atual cenário da política brasileira; ii) é um *corpus* que converge para a noção de que existe uma língua padrão escrita se delineando no português brasileiro atualmente.

O ABAIXAMENTO DA PRETÔNICA /O/ NO ALiB: MAPEANDO DADOS DO CEARÁ NA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

Aluiza Alves de Araújo (UECE)
aluizazinha@hotmail.com
Maria do Socorro Silva de Aragão (UECE)
socorro.aragao@terra.com.br

Esta investigação trata do abaixamento da pretônica /o/, nos dados do ALiB, sob o prisma da sociolinguística variacionista. A amostra é constituída por 40 informantes, oriundos de 10 pontos de inquérito do Ceará (Sobral, Ipu, Crateús, Quixeramobim, Russas, Limoeiro, Tauá, Iguatu, Crato e Fortaleza), extraídos do *corpus* do Atlas Linguístico do Brasil. Controlamos as variáveis: sexo, faixa etária, escolaridade, localidade, tipo de vogal tônica e distância em relação à tônica, objetivando

verificar a atuação de cada uma sobre o fenômeno em estudo. Foram consideradas, neste estudo, as respostas, tanto dos itens lexicais do questionário fonético-fonológico (torneira, gordura, colher, tomate, botar, bonito, ovelha, borboleta, obrigado, colega, borracha, correio, advogado, inocente, procissão, coroa, orelha, coração, joelho, sorriso, assobio e morreu), quanto as respostas do questionário semântico-lexical (trovão, temporal, nevoeiro, forquilha, colibri, anoitecer, orvalho, camomila, alvorada, cotó, soluço, corcunda, abortar, bolinha, vomitar, borralho, tornozelo, prostituta, semáforo, rotatória e bodega). Depois de serem submetidos à análise estatística do Goldvarb X, os dados, revelaram que os fatores relevantes para o abaixamento de /o/ foram, nesta ordem: tipo de vogal tônica, distância em relação à tônica e faixa etária.

O CICLO DE SIMULAÇÕES CONTÍNUAS ENTRE ORALIDADE E ESCRITA E A ORALIDADE CULTA

José Mario Botelho (UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

A partir da concepção de um estágio, em que se dá uma verdadeira isomorfia entre a oralidade e a escrita, em virtude de um ciclo de simulações contínuas entre elas, foi possível identificar o que denominamos "oralidade culta". Para chegarmos a essa conclusão, primeiramente constatamos ocorrer um estágio de influências mútuas. Denominamos tal estágio como ciclo de simulações contínuas, durante o qual o fenômeno de influências mútuas se dá nas duas direções. O *continuum* tipológico proposto por Marcuschi (2001), corroborado por nós (BOTELHO, 2012), comprovam que os produtos da oralidade e da escrita, apesar de apresentarem cada uma por si características particulares, se entrecruzam e se completam.

O CORDEL COMO MARCA IDENTITÁRIA

José Severino da Silva (UNIGRANRIO)
cap.prof_jose@yahoo.com.br
Idemburgo Pereira Frazão Felix (UNIGRANRIO)
idfrazao@uol.com.br

O cordel tradicional tem um valor inestimável para o sertanejo, sobretudo por representar um canal de comunicação de confiabilidade. O cordel tradicional também chamado de poesia popular é impresso e divulgado em folhetos ilustrados com o processo de xilogravura. Devido a sua importância comunicacional, foi se tornando, aos poucos, cada vez mais popular e, nos dias de hoje, podemos encontrar este tipo de literatura, em todas as regiões do Brasil. Ainda são vendidos em lonas ou malas estendidas em feiras populares. Geralmente estes pequenos livros são vendidos pelos próprios autores. Apesar de milenar, este gênero literário, ainda representa para os nordestinos um veículo de comunicação e de transformação social, pois, por muito tempo, a literatura de cordel passou a informar e formar cidadãos mais conscientes. A identidade representada neste gênero literário enfatiza a ideia de que mesmo o nordestino saindo do seu lugar de origem, o cordel dele não sai. Mesmo na era digital, a literatura de cordel resiste a tantas sofisticações e mudanças, sem perder o que é de mais natural, o seu próprio formato. Conclui-se, então, que a literatura de cordel sempre representará o nordestino, onde quer que ele esteja.

O HUMANISMO MODERNO

Egle Pereira da Silva (UFRJ)
eglesilva@hotmail.com

O presente trabalho traça um panorama do que ficou conhecido como Humanismo Moderno. Entenda-se pelo termo, a transição ocorrida em meados do século XVIII, com a substituição de Deus pelo homem, colocando este no centro do Universo, estabelecendo com isso uma nova ordem, de base humana, não mais divina. Essa nova ordem traz consigo um traço muito peculiar, porque ela só existe com a liberdade de escolha

e de criatividade dos homens, embora esta liberdade seja limitada e cerceada. As razões que levaram à passagem de um mundo transcendental, sobrenatural e divino para um humano, artificial e legislativo, assim como o impacto dessa mudança em determinados campos como os da cultura e da arte, em especial, a literatura, são o *leitmotiv* da investigação. Figuras importantes das ciências sociais, filologia, filosofia e crítica literária, como: Zygmunt Bauman, Hans Vaihinger e Michel Foucault, servem-nos de horizonte teórico.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Bianca Correa Lessa Manoel (UNIGRANRIO)
bia.lessa@gmail.com
Patrícia Jeronimo Sobrinho (UNIGRANRIO)
Simony Ricci Coelho (UNIGRANRIO)

O objetivo deste trabalho é discutir o papel da escola na formação de alunos leitores na perspectiva do letramento. É perceptível que o indivíduo, na atualidade, vive em uma sociedade letrada, onde cada um é desafiado a adquirir não apenas as habilidades de leitura e de escrita, mas a saber fazer uso dessas habilidades em sua práticas sociais. Sob essa perspectiva, torna-se fundamental desenvolver práticas de leitura que levem em consideração a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente e que são igualmente importantes para a inserção do sujeito na sociedade. As bases teóricas deste trabalho encontram respaldo principalmente nos estudos sobre letramento, destacados por Soares (2012, 2011, 2008, 2006) e Rojo (2009, 2008).

O SOCIAL E O LINGUÍSTICO: ESPECIFICIDADES DO OBJETO, O "EVANGELIQUÊS".

Wagner Pavarine Assen (UEMS)
wagner.assen@gmail.com

O presente artigo intenta analisar o grau de influencia social, dou-

trinaria, no tratamento da heterogeneidade constituinte da língua. Num estudo de caso do falar do cristão evangélico, identificando o seguimento como comunidade de fala, objetiva-se a partir de Labov, Sapir e Meillet verificar as influencias que se interpelam entre social e linguístico, concatenar informações, observando o ponto de partida da variação linguística, escolha lexical e uso de jargões específicos dos falantes. Como caráter justificador, *a priori*, utilizaremos as postulações historiográficas de Camacho (2013), fazendo valer o trajeto da sociolinguística como norte para problematização do enfoque de estudo entre língua e sociedade, tentando entender tanto a estrutura da língua pela sociedade e inerentemente a estrutura sociedade, evangélica, pela língua.

O USO DE "BEM QUE" NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES DISCURSIVO-PRAGMÁTICAS

Joabe da Silva de Souza (UFRJ)
joabesouza@hotmail.com.br
Diogo Oliveira Ramires Pinheiro (UFRJ)

Embora o modelo da gramática de construções esteja passando, no Brasil, por um momento de crescente popularização, ainda são quase inexistentes os trabalhos que se debruçam sobre as chamadas “construções dialógicas” (NIKIFORIDOU; MARMARIDOU & MIKROS, 2014). Este trabalho procura contribuir para o preenchimento dessa lacuna, investigando as propriedades semânticas e pragmáticas associadas ao uso de “bem que” no português brasileiro. Para isso, recorre-se ao modelo da gramática de construções baseada no uso (CROFT, 2001; GOLDBERG, 2006; 2013; BYBEE, 2010; 2013), segundo o qual a totalidade do conhecimento linguístico pode ser compreendida como um inventário estruturado de unidades simbólicas. Os dados da análise foram obtidos através dos *corpora*: *Corpus* Brasileiro e NILC/São Carlos, ambos integrantes do Projeto AC/DC da Linguateca (http://www.linguateca.pt/ACDC). Nesta fase inicial, propõe-se a existência de três subconstruções associadas, numa rede taxonômica, à construção "bem que" mais geral e abstrata. Estas, de maneiras distintas, indicam frustração de expectativa e pressupõem o compartilhamento de informações entre os interlocutores.

OS GÊNEROS DO DISCURSO SEGUNDO MIKHAIL BAKHTIN: UM COMENTÁRIO DO TEXTO

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br

As questões relativas aos gêneros do discurso começaram a ser discutidas mais intensamente por Bakhtin, inicialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e, depois, em *Estética da Criação Verbal*, onde se incluiu um capítulo que resume o projeto de um livro sobre Os GÊNEROS DO DISCURSO, que não foi concretizado. Na oportunidade da realização do VIII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, nossa pretensão é apresentar um comentário ao referido capítulo, que está dividido em dois longos subcapítulos: 1. "O problema e sua definição" e 2. "O enunciado como unidade de comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)". Por ser muito longo esse capítulo, serão destacados alguns tópicos para serem comentados, a partir de uma leitura não especializada, ou seja, de um leitor que não se dedica especialmente aos estudos relativos a gêneros do discurso. Os comentários serão fundamentados com trabalhos de colegas que têm publicado seus trabalhos nos periódicos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e nas fontes indicadas por eles, como se poderá ver em nosso trabalho "Dialogismo, Gêneros e Discurso: Estudos Bakhtinianos" (SILVA, [2016, no prelo]).

OS LIMITES ENTRE A COMPOSIÇÃO E DERIVAÇÃO: ANÁLISE DINÂMICA CENTRADA NO USO

Felipe da Silva Vital (UFRJ)
felipe.vital02@hotmail.com
Vitor de Moura Vivas (IFRJ)
vitorvivas@yahoo.com.br

O trabalho tem por finalidade detectar as fraquezas das apresentações do conteúdo de morfologia de língua portuguesa. Para isso, foram analisados diversos livros didáticos e gramáticas tradicionais, na parte referente às nossas análises. Este texto discute os limites entre os processos

de composição e o processo de derivação e a forma como estas duas produtivas formas de ampliação lexical do português brasileiro. Entre as falhas para a apresentação do conteúdo estão o tradicionalismo (apelo a exemplos cristalizados e canônicos), falta de hierarquia de critérios e, em geral, apresentação aleatória dos conceitos, entre outros. Segue, portanto, como uma proposição, entre várias possíveis, de ensino de morfologia, no ensino médio.

OS RETORNADOS

Vitor Pereira de Lima Gomes (IFRJ/USP)
fernandacpari@gmail.com
Fernanda Capri Raposo (UNIRIO/UNIGRANRIO)

O presente trabalho visa abordar a questão dos retornados angolanos, grupo de cidadãos portugueses nascidos em Angola, ex-colônia pertencente a antiga metrópole Portugal, os quais foram obrigados a deixar suas casas em busca de um lugar mais seguro para (sobre)viver, utilizando para isso a trajetória da família Gomes, como um estudo de caso. Assim, iremos expor, em um primeiro momento, como surgiu a conjuntura política e social que criou a necessidade desses deslocamentos, bem como, será abordado em um segundo bloco como foi a rota de fuga dessa família que saiu de Angola, sua terra natal, para ficar provisoriamente em Portugal, para só e então chegar ao seu destino final, o Brasil.

PALEOGRAFIA E DIPLOMÁTICA: UM EXEMPLÁRIO DE DOCUMENTAÇÃO NOTARIAL COLONIAL BRASILEIRA PARA AUXÍLIO A INICIANTES

Rebeca Motta Ferreira (UFRJ)
jaquelinecmo@yahoo.com.br
Jaqueline Carvalho Martins de Oliveira (UFRJ)
jaquelinecmo@yahoo.com.br

O presente trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa "*De re diplomatica*: fazer notarial na Bahia Colônia através de Manuscritos da

Biblioteca Nacional", coordenado pela Profa. Dra. Jaqueline Carvalho Martins de Oliveira, pesquisadora residente da Fundação Biblioteca Nacional, cujo objetivo mais amplo é o de editar documentos que constituem duas das coleções de manuscritos da Biblioteca Nacional: a coleção Bahia e a coleção Conselho Ultramarino, documentos notariais (ou diplomáticos) que trazem detalhes sobre as pessoas que escreviam (e liam) à época, seus objetivos, suas formas linguísticas, aproximando ou se afastando da prática cortesã, flagrando indícios sobre pessoas, ofícios, lugares etc. Ademais, proceder-se-á à produção de dois índices (um cronológico e um onomástico) a partir dos documentos recenseados. Uma vez que a lição que está sendo feita é de cunho conservador, há a possibilidade de que pesquisadores analisem tempos, espaços, sociedades e situações, além de línguas que os veiculam, num espaço pequeno, com complexas relações intra/intertextuais, que revelam a linha de raciocínio do processo. Enfim, intenta-se contribuir para reconstituição de parte de um perfil profissional, social e humano de quem fez da escrita um ofício e um *modus vivendi*. No entanto, entre o *scriptor* e o editor há um grande ruído temporal, o qual pode ser minimizado através da paleografia, com intensa prática, do que resulta o exemplário ora apresentado como resultado parcial do andamento da pesquisa.

PESCADORES E COLETORES ARTESANAIS: CONFLITOS TERRITORIAIS E IDENTIDADE

Cesar Bernardo Ferreira (UNIGRANRIO)
cesarbiologo@hotmail.com
Cleonice Puggian (UNIGRANRIO)

A pesca artesanal na Baía de Guanabara é executada a centenas de anos pelos primeiros habitantes desse território. Devido ao seu estilo de vida caiçara, os pescadores artesanais possuem uma organização social vinculada às colônias ou associações de pescadores, cujas tradições são passadas de geração em geração, assim como suas características identitárias. Nos dias de hoje, esses homens e mulheres lutam pelos seus direitos, enquanto trabalhadores, através do reconhecimento de uma identidade que retrate a sua importância social. O território de pesca na Baía de Guanabara compreende o espaço ocupado pelos pescadores artesanais, para a captura ou coleta de suas fontes de subsistência. Este espaço é palco de disputas, político-econômico, precipuamente definido e delimitado

a partir das relações de poder. A indústria petroquímica é a responsável por diversos impactos socioambientais relacionados às violações de direitos dos pescadores, acirrando as discussões sobre as ressignificações das questões ambientais que cercam a vida dos trabalhadores artesanais, possuidores de características identitárias únicas. Sendo assim, essas relações acabam, por si sós, desestabilizando a identidade territorial desses trabalhadores, através de disputas desiguais, submetendo esses povos tradicionais a situações de desigualdade social.

PRÁTICAS ESCOLARES DE COMPREENSÃO DE TEXTO: A METACOGNIÇÃO COMO SUBSÍDIO PARA O APRENDER

Maria do Rosario Roxo (UFRRJ)
rosarioroxo@gmail.com

Neste artigo, analisamos a situatividade do aluno em situações de práticas de aprendizagem na escola. Para tanto, partimos da perspectiva situada conforme trata Sinha (1999) e vinculamos essa abordagem a uma situação de ensino de compreensão de texto, utilizando o capítulo 12 da obra *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 2002). Do ponto de vista dos pressupostos gerais, adota-se a ideia de que o ensino da compreensão de texto pressupõe o enquadramento das práticas de ensinar e aprender em termos de uma perspectiva conceptual do que seja o aprendizado (SINHA, 1999) em ambientes particularmente escolares. A metodologia é de natureza qualitativa, focando as respostas do Protocolo de leitura, organizado por perguntas de nível linear (APPLEGATE et alii, 2002) e de natureza metacognitiva (RIBEIRO, 2003). Como resultado, notou-se dificuldade do aluno para explicar o conhecimento adquirido sobre o que leu, explicitamente, por não estar situado em relação à pergunta, seja por distração, seja por falta de retomar à leitura para rever os fatos do texto. Argumenta-se que, apesar da polêmica acerca do ensinar, é inegável que tratamos a aprendizagem fora dos enquadramentos em que o aluno seja visto a partir de paradigmas institucionais. Portanto, é preciso destacar que as atividades pedagógicas que consideram o aluno como aprendiz têm proporcionado, através das estratégias metacognitivas, resultados satisfatórios com relação ao processo da aprendizagem.

RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM EM DICIONÁRIOS INFANTIS BRASILEIROS

Antonio Luciano Pontes (UERN)
pontes321@hotmail.com

Meu objetivo aqui é analisar à luz da teoria da multimodalidade e da metalexicografia as relações texto – imagem no gênero dicionário infantil (DI). Para tanto, tomamos os dicionários infantis como material de pesquisa, aqueles avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (2012) e adotados pelas escolas. Entre os dicionários deste gênero aprovados pelo PNLD para 2012-2015, podem ser relacionados, inicialmente: *Dicionário infantil ilustrado, Dicionário Caldas Aulete com a turma do Cocoricó* e *Meu primeiro livro de palavras – um dicionário ilustrado do português de a a z,* além de outros.

RETEXTUALIZAÇÃO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Thiago Phelippe Abbeg (UTFPR/UNIFESP)
thiago_abbeg@yahoo.com.br
Samara Elisana Nicareta (UFSC)
Leticia Trzaskos (UFPR)
Valter Andre Jonathan Osvaldo Abbeg (UTFPR/UNIFESP)
abbeg78@gmail.com

Este trabalho circunscreve a formação de professores de matemática na perspectiva de futuros pesquisadores-docentes, aborda o processo de retextualização dos trabalhos de conclusão de curso realizado na modalidade a distância. Além da observação direta dos trabalhos e sua cumulatividade ao final da graduação visa promover a inclusão na formação do professor um caráter de pesquisador. Questiona-se neste, o estereótipo de que docentes das chamadas ciências duras, exatas, tem dificuldade na produção textual. Observa-se que muitos cursos de licenciatura em matemática tem o trabalho de conclusão de curso como obrigatório, levando a formar o professor com aspectos críticos e reflexivos. Desta forma, debate-se instrumentos para o processo de retextualização, não apenas quanto a sua adequação as normas da língua portuguesa padrão,

mas, no advento de coesão e coerência textual. A metodologia envolvida advém da revisão bibliográfica e no processo de orientação direta e processual de 8 trabalhos de conclusão de curso na educação a distância, que são produzidos na forma de artigo. Utilizou-se de diferentes abordagens desde a refacção, reestruturação, a reescrita e a retextualização completa dos trabalhos de conclusão. As dificuldades encontradas não remetem a questões de produção textual; não houve problemas de coerência e coesão textual nos textos preliminares apresentados. A incidência e necessidade de retextualização, todavia, recaiu sobre as fontes e referências da pesquisa, normas técnicas de citação e paráfrase, domínio de bibliografia própria da área e incidência de bases especulativas no processo de levantamento de dados. Desta forma, conclui-se que o trabalho de conclusão de curso tem grande importância para a formação docente e propicia, talvez o único momento, para a produção científica, crítica e sistematizada durante a graduação.

SEMIPRODUTIVIDADE CONSTRUCIONAL: INVESTIGANDO A INTER-RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO GRAMATICAL E CONHECIMENTO ESTATÍSTICO

Dayanne de Oliveira Silva (UFRJ)
dayannecolosso@gmail.com
Diogo Oliveira Ramires Pinheiro (UFRJ)

Para reportar discursos, percepções e avaliações, a gramática do português brasileiro disponibiliza a construção de complementação sentencial (CCS), que tem a forma *verbo + sintagma oracional com complementizador "que*", como mostram exemplos como "Ele falou que o jogo não foi bom" ou "Ela comentou que a festa foi ótima". Alguns verbos, no entanto, parecem menos que perfeitamente aceitáveis nessa construção, como sugerem exemplos como os seguintes: "*Ele criticou que o jogo não foi bom"; "*Ela elogiou que a festa foi ótima"; "*Me detalharam que ele estava com fome". Inserido no quadro teórico da gramática de construções baseada no uso (GOLDBERG, 2006; CROFT, 2001 e DIESSEL, 2015, dentre outros), este estudo busca investigar a produtividade parcial (ou semiprodutividade) da construção de complementação sentencial. Para isso, procuramos avaliar o impacto de dois diferentes tipos de conhecimento – gramatical e estatístico – sobre a produtividade da

construção. Especificamente, são levantadas três hipóteses: (1) usamos, na construção de complementação sentencial, verbos pertencentes a determinadas classes semânticas (conhecimento gramatical); (2) usamos, na construção de complementação sentencial, verbos que frequentemente experienciamos empregados nela (conhecimento estatístico – enraizamento, ou *entrenchment*); (3) usamos, na construção de complementação sentencial, verbos que não são frequentemente utilizados em uma construção funcionalmente equivalente (conhecimento estatístico – bloqueio, ou *preemption*). Para a pertinência dessas hipóteses, será realizado um experimento de produção, cuja variável dependente é o índice de produção da construção de complementação sentencial e cujas variáveis independentes são a classe semântica do verbo (verbos de anúncio *versus* verbos de crítica) e frequência do verbo na construção de complementação sentencial (nula e não nula).

TECNOLOGIA ASSISTIVA: EQUIPAMENTOS, SERVIÇOS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Bruna da Silva Ferreira Miranda (UNIGRANRIO)
brunasilva.miranda@hotmail.com
Haydea Maria Marino de Sant'Anna Reis (UNIGRANRIO)
hmaria@unigranrio.edu.br

Estamos vivendo a época em que muito se fala em inclusão social e diferentes formas de promovê-la, devido à demanda de pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade. Há algum tempo, essas pessoas não eram vistas nas instituições de ensino regular, no mercado de trabalho, bem como nos demais espaços da sociedade, pois viviam sob o domínio do medo, da opressão e da segregação. Na atualidade, através das proposições das leis contidas nas políticas públicas de inclusão e de estudos científicos realizados sobre o assunto, em busca de formas e estratégias de inclusão, esse cenário mudou e as pessoas com deficiência estão, cada vez mais, conquistando seu espaço na sociedade e desenvolvendo atividades diversas. Nessa perspectiva, com base em autores como Costa (2005), Sassaki (2009), Fernandes & Orrico (2012), Sartoretto & Bersch (2014) e, no que vem sendo divulgado em páginas de internet como o site Tecassistiva – TECA (2016), buscou-se apresentar iniciati-

vas desenvolvidas com recursos de acessibilidade que estão contribuindo para a inclusão social de pessoas com deficiência em ambientes escolares e profissionais, ancorados pela tecnologia assistiva, desenvolvida para proporcionar e ampliar as habilidades funcionais desse público, com vistas a promover a autonomia.

TECNOLOGIA, LINGUAGEM E ENSINO

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

Esta mesa tem por objetivo oferecer um espaço para discussões e reflexões sobre relações entre tecnologia e ensino em perspectiva interdisciplinar, priorizando usos da linguagem e ensino de línguas. Os trabalhos se concentram em questões de empregos de tecnologias e na influência da tecnologia em práticas discursivas. A mesa é composta por docente e discentes do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes e articula saberes mais diretamente pertinente a duas de suas linhas de pesquisa: a) "Educação, Linguagem e Cultura"; b) "Discursos Controles Sociais e Ressignificações".

TEMPOS VERBAIS E ESTRATÉGIAS MODALIZADORAS

Carlos Gustavo Camillo Pereira (UVA)
gustavo.c.p@live.com

Este trabalho tem por objetivo analisar uma manchete do jornal *O Globo*, publicada no dia 14/10/2015, por meio das teorias de tempos verbais, bem como os aspectos verbais de Vargas, e de modalizadores e estratégias modalizadoras em Koch. Refletir sobre a relevância dos dispositivos argumentativos, além de analisar o impacto causado no leitor. Para alcançar tal objetivo, utilizou-se uma pesquisa com 10 alunas do curso de letras, feita através de uma análise de conteúdo das pesquisas obtidas. Concluindo-se que a língua é dotada de subjetividade e que cada uma das marcas discursivas, utilizadas ou não, pelo locutor, revelam seu "lugar discursivo" e é possível entender o engajamento social dos envolvidos no discurso.

TWITTER E TRÂNSITO: LINGUAGEM, TECNOLOGIA E MOBILIDADE

Marco Aurélio Silva Souza (PUC-Rio)
marcoaurelio.professor@yahoo.com.br
Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)
mgdpereira@terra.com.br

Este estudo analisa a linguagem escrita em um canal do Twitter, que divulga informações sobre o trânsito de automóveis, onde motoristas do Rio de Janeiro interagem, solicitando e produzindo informações em tempo real. Estas informações são avaliadas pelos próprios participantes (LINDE, 1997), que decidem seus trajetos de acordo com as condições do tráfego, descritas pelos outros seguidores. Uma linguagem específica (FAIRCLOUGH, 2001; SHEPHERD & SALIÉS, 2013; SANTAELLA & LEMOS, 2010; ASTI, 2011) é produzida nestes ambientes, físico e virtual (LEMOS, 2008; CASAS, 2013), relacionada aos deslocamentos de pessoas e veículos (CARUSO, 2010; VASCONCELLOS, 2012) e às características comunicativas das novas tecnologias (HAYTHORNTHWAITE, 2005; OLIVEIRA & PEREIRA, 2005), especialmente do Twitter (COMM, 2010; ORIHUELA, 2011). O objetivo da pesquisa consiste em analisar a linguagem escrita produzida pelos seguidores do canal, verificando a microlinguagem sobre o trânsito na rede social. A investigação é qualitativa e interpretativa (DENZIN & LINCOLN, 2006) e se configura como uma pesquisa ciberetnográfica (HALLET & BARBER, 2014), que investiga a utilização de ferramentas tecnológicas para a comunicação e os fenômenos sociais oriundos destas interações. Analisamos um conjunto de 24 *tweets* do canal @odia24horas, do periódico *O Dia Online*. Verificamos que a linguagem produzida pelos seguidores neste ambiente digital abrange o microcontexto linguístico (virtual) e o macrocontexto urbano (físico). Assim, os motoristas transitam simultaneamente, em tempo real, por estes ambientes situacionais. As estratégias linguísticas de envolvimento entre os interlocutores configuram um dos modelos de microssintaxe linguística nas interações sociais.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS

Jéssica Rabelo Nascimeto (UEMS)
jessica_nascimeto26@live.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

O presente artigo tem como objetivo principal traçar um breve histórico sobre a língua de sinais. Para compreendermos como o surdo foi visto pela sociedade desde a Idade Antiga e Moderna, nos inspiramos em autores como Bertheier, Strobel e Quadros. Além disso, buscamos apresentar alguns métodos educacionais usados ao longo da história, tal como: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Destaca-se a relevância deste estudo, na medida em que se faz necessário estudar as línguas existentes no Brasil, um país plurilíngue, para que não haja a valorização de apenas uma em detrimento de tantas outras, como a língua brasileira de sinais (libras), por exemplo.

UM ESTUDO DA CONSTRUÇÃO RELACIONAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Bruna Gois Pavão Ferreira (UFRJ)
brunagpavao@hotmail.com

Esta comunicação tem por objetivo expor alguns aspectos da pesquisa que vem sendo empreendida no âmbito da gramática de construções baseada no uso (BYBEE, 2010, 2013; CROFT, 2001; GOLDBERG, 1995, 2013) sobre a construção relacional no português brasileiro, formada por um sujeito (animado ou não animado), um verbo relacional (também conhecido como verbo de ligação) e um predicativo sob as formas de sintagma nominal (SN) ou sintagma adjetivo (SAdj). A abordagem construcional foi escolhida para nortear esta pesquisa, por apresentar um modelo de gramática como rede de construções, considerando a construção gramatical como unidade básica da língua, constituindo um pareamento de forma e significado. Para tanto, recorreu-se ao *corpus* brasileiro AC/DC da Linguateca em busca de dados, para identificar os padrões de uso e uma rede construcional com base na frequência e nas relações

de forma e/ou significado por semelhanças de família existentes entre tais construções, buscando-se analisar: (i) a configuração morfossintática da construção relacional; (ii) suas instâncias de uso; (iii) seus níveis esquemáticos.

USANDO AS TICS PARA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Rodolfo Bocardo Palis (IFTM)
rodolfopalis@iftm.edu.br

Torna-se praticamente impossível imaginar ou pensar em uma sociedade sem a presença das mídias eletrônicas. A variedade de uso e as múltiplas aplicações permitem sua utilização nas mais diversas áreas do conhecimento humano. A revolução industrial trouxe as mais diversas maquinarias no passado para substituir a força muscular humana, o computador, nos dias de hoje, passou a representar o marco fundamental nos afazeres cotidianos e atividades intelectuais da civilização contemporânea. Novas formas de pensar, manejar e de comunicar-se são introduzidas como hábitos cotidianos. Nunca houve tantas alterações no cotidiano, mediadas por múltiplas e sofisticadas tecnologias. As tecnologias invadem os espaços de relações, mediatizando estas e criando ilusão de uma sociedade de iguais, segundo um realismo presente nos meios tecnológicos e de comunicação. Partindo dessas ideias, são utilizadas as tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o estudo da língua espanhola com alunos do ensino médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: AINDA UM GRANDE DESAFIO?

Edila Vianna da Silva (UFF)
edilavianna@gmail.com
Gabriela Barreto de Oliveira (UFF)
gabrielaboliveira@hotmail.com

A presente pesquisa pretende investigar o tratamento dado à vari-

ação linguística no ensino de português como língua materna. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza sociolinguística que busca investigar o conhecimento dos docentes sobre a variação e o modo como exploram didaticamente em sala de aula conceitos, tais como, mudança linguística, preconceito linguístico, noções de "certo" e "errado", entre outros. Acredita-se que a maioria dos professores está ciente dos avanços dos estudos sociolinguísticos e da necessidade de se desenvolverem trabalhos que ampliem a competência linguística dos alunos, conforme preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN. O obstáculo à transferência de seus conhecimentos teóricos à prática em sala de aula se manifesta, no entanto, nas dificuldades de ordem metodológica. Para delinear um quadro mais fiel dessa situação, aplicaram-se questionários aos docentes de português, do 6º ao 9° ano do ensino fundamental, da rede pública e privada, da capital e do interior do estado do Rio de Janeiro, nos quais foram abordadas suas propostas de trabalho em relação à variação, a função do livro didático na exploração do tema, as reações dos alunos ao assunto, o preconceito linguístico e as estratégias empregadas para lidar com as variedades dos alunos; em suma, questões que revelavam o tratamento pedagógico da variação linguística. Quanto à fundamentação teórica, a pesquisa se baseou nos pressupostos de linguistas renomados, dentre os quais se destacam, em relação à teoria sociolinguística, Preti (1987) e Faraco (2004), e à análise dos questionários, Neves (1994), Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) e Bagno (2007 e 2013).

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: AINDA UM GRANDE DESAFIO?

Edila Vianna da Silva (UFF)
edilavianna@gmail.com
Gabriela Barreto de Oliveira (UFF)
gabrielaboliveira@hotmail.com

A presente pesquisa pretende investigar o tratamento dado à variação linguística no ensino de português como língua materna. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza sociolinguística que busca investigar o conhecimento dos docentes sobre a variação e o modo como exploram didaticamente em sala de aula conceitos, tais como, mudança linguística, preconceito linguístico, noções de "certo" e "errado", entre outros. Acredita-se que a maioria dos professores está ciente dos avanços

dos estudos sociolinguísticos e da necessidade de se desenvolverem trabalhos que ampliem a competência linguística dos alunos, conforme preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN. O obstáculo à transferência de seus conhecimentos teóricos à prática em sala de aula se manifesta, no entanto, nas dificuldades de ordem metodológica. Para delinear um quadro mais fiel dessa situação, aplicaram-se questionários aos docentes de português, do 6º ao 9° ano do ensino fundamental, da rede pública e privada, da capital e do interior do estado do Rio de Janeiro, nos quais foram abordadas suas propostas de trabalho em relação à variação, a função do livro didático na exploração do tema, as reações dos alunos ao assunto, o preconceito linguístico e as estratégias empregadas para lidar com as variedades dos alunos; em suma, questões que revelavam o tratamento pedagógico da variação linguística. Quanto à fundamentação teórica, a pesquisa se baseou nos pressupostos de linguistas renomados, dentre os quais se destacam, em relação à teoria sociolinguística, Preti (1987) e Faraco (2004), e à análise dos questionários, Neves (1994), Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) e Bagno (2007 e 2013).

VARIAÇÃO METAFÓRICA EM DUAS LÍNGUAS ROMÂNICAS: METÁFORAS SOBRE CONQUISTA AMOROSA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NO ESPANHOL EUROPEU

Beatriz Batista Azevedo (UFRJ)
biiaspl@hotmail.com
Diogo Oliveira Ramires Pinheiro (UFRJ)
Tatiana Pércio (UFFS)

Este trabalho busca compreender a variação metafórica intercultural a partir do ponto de vista da linguística cognitiva. Tomando como referência a proposta de Kövecses (2005) acerca da variação metafórica, este trabalho busca comparar metáforas sobre conquista amorosa em duas línguas românicas: o português brasileiro e o espanhol europeu. Para isso, foi constituído um *corpus* formado por vinte edições da coluna jornalística "Ficadas e rolos", presente na revista brasileira *Atrevida*, e vinte edições da coluna "Ligue", presente na revista espanhola *Superpop*. O procedimento de análise consistiu em levantar todos os usos metafóricos referentes ao domínio-alvo *conquista amorosa* nas duas colunas, classificando-as de acordo com o domínio-fonte e quantificando as categorias encontradas. Os resultados, interpretados à luz do modelo de Kövecses

(2005), sugerem a existência de uma convergência e duas divergências na conceptualização metafórica do domínio *conquista amorosa* em relação às línguas estudadas. A convergência se refere ao alcance do domínio-alvo, que é o mesmo em ambas as línguas: tanto o português brasileiro quanto o espanhol europeu recorrem aos domínios *guerra, esporte, negócio* e *mudança de estado físico* para conceptualizar a *conquista amorosa*. A primeira divergência se relaciona com a categoria de conceptualização preferencial: a língua espanhola utiliza com mais frequência o domínio-fonte *guerra* do que a língua portuguesa. Já a segunda faz referência às metáforas congruentes: existem tendências diferentes na instanciação da metáfora genérica comum "conquista amorosa é esporte", ou seja, apesar de compartilharem a mesma metáfora genérica, as duas línguas apresentam variações em relação aos detalhes.

VARIAÇÃO PRONOMINAL NA ESCRITA ACADÊMICA

Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
hpmarli@terra.com.br
Thais da Conceição Santos Alves (UFRRJ)
thaissantosbrasil@gmail.com

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o uso variável dos pronomes demonstrativos de primeira e segunda pessoas na escrita acadêmica. Tendo em vista que a abordagem proposta para este estudo é a partir do uso real da língua, o *corpus* a ser utilizado é uma amostra constituída de artigos acadêmicos das áreas de engenharia e pedagogia, publicados em anais de congressos a partir de 2008. Dessa forma é possível identificar os contextos linguísticos que favorecem o uso de cada uma das formas variáveis e comparar os resultados obtidos com os encontrados em outras pesquisas sobre o mesmo fenômeno. Para a análise, será utilizado o arcabouço teórico e metodológico da sociolinguística variacionista ou quantitativa de origem laboviana. Para o exame do objeto de estudo da pesquisa, segue os procedimentos metodológicos, tais como, revisão de literatura, levantamento e digitação dos trechos em que ocorrem os pronomes demonstrativos de primeira e segunda pessoa, codificação de cada ocorrência, levan-do-se em conta os grupos de fatores a ser estabelecidos, análise qualitativa e quantitativa dos dados e divulgação parcial dos resultados.

VARIAÇÃO PRONOMINAL NA ESCRITA ACADÊMICA

Thais da Conceição Santos Alves (UFRRJ)
thaissantosbrasil@gmail.com
Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
hpmarli@terra.com.br

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o uso variável dos pronomes demonstrativos de primeira e segunda pessoas na escrita acadêmica. Tendo em vista que a abordagem proposta para este estudo é a partir do uso real da língua, o *corpus* a ser utilizado é uma amostra constituída de artigos acadêmicos das áreas de engenharia e pedagogia, publicados em anais de congressos a partir de 2008. Dessa forma é possível identificar os contextos linguísticos que favorecem o uso de cada uma das formas variáveis e comparar os resultados obtidos com os encontrados em outras pesquisas sobre o mesmo fenômeno. Para a análise, será utilizado o arcabouço teórico e metodológico da sociolinguística variacionista ou quantitativa de origem laboviana. Para o exame do objeto de estudo da pesquisa, foram seguidos procedimentos metodológicos, tais como, revisão de literatura, levantamento e digitação dos trechos em que ocorrem os pronomes demonstrativos de primeira e segunda pessoa, codificação de cada ocorrência, levando-se em conta os grupos de fatores a serem estabelecidos, análise qualitativa e quantitativa dos dados e divulgação parcial dos resultados.

TEXTOS COMPLETOS

A ANÁLISE DO USO DO PRONOME OBLÍQUO "SE" EM ARTIGOS DE OPINIÃO EM ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO

Carlos Felício de Jesus Valverde (UESB)
cfjvalverdeuesb1@gmail.com

RESUMO

O propósito deste trabalho é voltado para a análise do uso do pronome oblíquo "se" (colocados antepostos ou pospostos ao verbo) em artigos de opinião. A coleta de dados foi realizada no Colégio da Polícia Militar de Jequié – BA durante o período de estágio supervisionado II, - tendo como os responsáveis pela colaboração desta pesquisa, os alunos do 2ª ano A matutino em 2015. Foi utilizado como embasamento teórico as gramáticas normativas de Evanildo Bechara (2009) e Rocha Lima (2011), além desses, a dissertação de mestrado de Correia (2012) que discute sobre a cliticização pronominal. Nos dados recolhidos, buscou-se verificar se os alunos, nos Artigos de Opinião, usam mais próclise (pronome oblíquo + verbo) ou a ênclise (verbo + pronome oblíquo).

Palavras-chave: Pronome oblíquo "se". Próclise. Ênclise.

1. Introdução

A sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a língua em sociedade através de um sistema que é constituído por meio de regras variáveis. Ela observa os reflexos sistemáticos que existe na linguagem, seja no passado ou no presente, a fim de identificar os padrões de comportamento linguístico. Concomitantemente, a variação linguística surge para concordar e dizer que a língua não é somente um sistema homogêneo, mas sim heterogêneo e abrange a variação das formas linguísticas. Nessa concepção de língua como um sistema inerente, ou seja, essencial e cabível de sofrer mudança, buscou-se atentar a análise deste trabalho.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o pronome oblíquo átono "se" nos textos de artigos de opinião dos alunos do 2ª ano A, produzidos no ano 2015, do Colégio da Polícia Militar de Jequié – BA, com base em três variáveis: a de sexo, a de faixa etária e a de classe social. Tal estudo, contudo, busca-se ainda observar, dentre os alunos de 15 a 17 anos, quem, do sexo masculino ou do sexo feminino, utiliza mais o clítico "se". Além disso, verifica-se quem usa inadequadamente a próclise ao invés de usar ênclise, em conformidade com o que aborda as gramáticas normativas tradicionais. Vale ressaltar que a próclise é mais utilizada no contexto

oral. Desse modo, quando usada na forma escrita, busca-se atentar ao máximo para um processo mais formal, aproximando-se da norma, o que rege as gramáticas normativas, utilizando a ênclise.

No desenvolvimento da pesquisa, foi preciso fazer uma pesquisa de campo que ocorreu durante o processo de estágio supervisionado II, no Colégio da Polícia Militar. Foram recolhidos um total de 28 artigos de opinião para a realização da pesquisa, a fim de verificar as dificuldades dos alunos em associar o uso do pronome *se* antes do verbo (próclise) ou depois dele (ênclise), dificuldades que podem ocorrer com alunos e até mesmo professores.

Os fatores condicionantes que levam o aluno a cometer os desvios do uso do pronome mencionado acima são diversos. Durante a pesquisa surgiram algumas perguntas significativas:

(i) Será que os meninos ou as meninas de classe média à cima, na faixa etária de 15 a 17 anos, utilizam mais a próclise ou a ênclise?

(ii) Será que os alunos não sabem usar as regras que compõe o uso da colocação pronominal, ou se esquecem de usá-la?

Por esses motivos acima, dá para entender o porquê de se fazer esse estudo e, principalmente, pela escolha específica do pronome "se". Por mais que as gramaticas normativas aponte que há regras, que elas devem ser seguidas afim de se estabelecer um modelo padrão de língua, concomitantemente, as pessoas que utilizam da língua (os usuários da língua portuguesa, do português brasileiro), ou seja, nós, ainda comentemos esse "erro".

2. Perspectiva normativa

Utilizar a próclise ou a ênclise adequadamente não é somente um fator de estilo, muito menos uma questão de escolha, mas sim uma questão de norma. No âmbito mais geral, e confirmado em pesquisas de estudiosos no assunto, como por exemplo, na dissertação de mestrado de Correia (2012), o problema de uso do pronome *se* antes ou depois do verbo não vem de agora. Essa dúvida percorre pela mente das pessoas, mais precisamente, nas dos estudantes – seja de ensino fundamental, médio e, inclusive, universitário.

A colocação pronominal é constituída por diversas regras que

compõe a utilização do pronome. Ela é formada pelos pronomes oblíquos me, nos, te, vos, o(s), a(s) ou lhe(s) e se. Assim, na busca por uma delimitação de objeto de estudo, fixou-se apenas em um único pronome, *-se* – supondo que ele seja mais frequentemente utilizado em produções textuais e colado também de forma equivocada.

Segundo Evanildo Bechara (1999), ao se referir a pontos que envolve a colocação pronominal afirma que, a colocação do clítico obedece a certos preceitos e estes são de ordem estritamente gramatical.

> Clítico consiste em uma partícula átona com significação e função eminentemente gramaticais. Em Português, corresponde aos artigos, a algumas preposições (a, de) e aos pronomes oblíquos átonos [me, te, se, o/a(s), nos, vos, lhe(s)]. Estes – em que se detém o trabalho – frente aos demais clíticos, apresentam um caráter singular, porque correspondem a sintagmas, o que lhes permite mover-se em torno do núcleo verbal que os seleciona. (CORREIA, 2012, p. 31)

Os procedimentos normativos apresentados aqui se baseiam nas gramáticas de Rocha Lima (2011) – *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, e Evanildo Bechara (2009) – *Moderna Gramatica Portuguesa*, que apontam que, ao se tratar da colocação pronominal dentro de um idioma, deve obedecer a uma ordem, e na dissertação de Correia (2012), que verifica as ocorrências do pronome "se" anteposto/posposto.

Apresentar-se-ão o conjunto de regras no geral que determinam a próclise e a ênclise num dado contexto para entender melhor o funcionamento. Nos contextos gramaticais, mostram-se que os pronomes átonos podem assumir as exatas três posições em relação ao verbo. Podem apresentar a ênclise, a próclise e mesóclise. Este trabalho se fixa apenas nos dois primeiros.

> A respeito da ordem dos pronomes átonos, todos eles fazem referência majoritariamente a aspectos sintáticos (as estruturas em que os pronomes devem ocupar cada uma das três posições – "próclise", "ênclise" ou "mesóclise"); em raros momentos, os autores reportam-se a aspectos fonéticos. Ainda assim, podem-se verificar evidências, já em gramáticas normativas, de uma provável interferência mútua entre os níveis sintático e fonético-fonológico no fenômeno da colocação pronominal [...]. (CORREIA, 2012; p. 39)

É necessário atenta-se para o fato de que, para definir quando usar a próclise ou quando usar a ênclise, deve-se recorrer à recursos. Estes, são regras que encontramos nas gramáticas quando se trata de colocação pronominal, entretanto, é abordado resumidamente, de forma superficial.

> O termo "norma", em sua produtiva polissemia, pode remeter pelo menos a duas noções: a um conjunto de regras postuladas como o uso ideal da língua

> (norma subjetiva ou norma idealizada) ou a um conjunto de regras concretizadas por um grupo de falantes (norma objetiva ou norma de uso). (CORREIA, 2012, p. 38)

Segundo Câmara Jr., usa colocação pronominal junto ao verbo a fim de expressar um complemento. Desse modo, a próclise ou ênclise dos respectivos pronomes me, nos, te, vos, o(s), a(s) ou lhe(s) e se, podem ser encontrada anteposta ou posposta ao verbo.

A ênclise caracteriza-se pela posição do pronome átono em relação ao verbo. Ela apresenta, primeiramente, o verbo + o pronome ligado por um hífen, como é apresentado no exemplo:

(1) "Deu-**me** a notícia."

De acordo com Rocha Lima (2011), para a colocação do pronome átono existem duas formas: a enclítica e proclítica. Ele afirma que a posição normal do pronome átono é depois do verbo, ou seja, na forma enclítica.

A próclise caracteriza-se pela posição do pronome átono em relação ao verbo. Ela apresenta, primeiramente o pronome e posteriormente o verbo, sem estar ligado por um hífen, como é apresentado no exemplo:

(2) "Não **me** deu a notícia."

É necessário salientar que, além do que foi mencionado acima, existem critérios para a colocação do pronome átono. As respectivas regras como aponta Bechara (2009; p. 588) são: não se inicia período por pronome átono. Primeiramente, deve-se colocar o verbo e depois o pronome.

Não é posto pronome átono em que aparecem depois a um verbo flexionado em oração subordinada:

(3) "Confesso que tudo aquilo **me** pareceu obscuro."

É obrigatória a colocação da próclise quando houver orações negativas, como por exemplo, não, nem, nunca, ninguém, nenhum, nada, jamais, e etc., além de não haver também pausas entre o verbo e as palavras de negação como aponta na gramática de Rocha Lima:

(4) "**Nunca se** viu tal arrogância..."

Nas orações exclamativas que começam por palavras exclamativas:

(5) "**Quanto** sangue **se** derramou inutilmente."

As normas compostas pelos compêndios gramaticais são diversas e não contemplam a pesquisa pelo todo. Desse modo, as mais relevantes de serem comentadas estão acima. É por isso que os quesitos complementares da colocação pronominal estar anteposta ou posposta ao verbo é também normativo.

Os pronomes que fazem parte da colocação pronominal são os clíticos me, te, se, o/a(s), nos, vos, lhe(s). Eles particularmente se locomovem perante o núcleo verbal. Quando o pronome vier anteposto ao verbo, estará ocorrendo a próclise, do outro lado, quando o pronome vier posposto ao verbo, está ocorrendo a ênclise.

> Clítico consiste em uma partícula átona com significação e função eminentemente gramaticais. Em português, corresponde aos artigos, a algumas preposições (a, de) e aos pronomes oblíquos átonos [me, te, se, o/a(s), nos, vos, lhe(s)]. Estes – em que se detém o trabalho – frente aos demais clíticos, apresentam um caráter singular, porque correspondem a sintagmas, o que lhes permite mover-se em torno do núcleo verbal que os seleciona. (CORREIA, 2012, p. 31)

3. Um ponto de vista da sociolinguística

Quando se trata de língua, trata-se também sobre social e do cultural. Falar de língua e sociedade e cultura e não mencionar uma visão da sociolinguística, é ser contraditório nos estudos que envolve um falante, ou estudos sobre variação. Desse modo, haveria uma desconstrução do todo, concordando que a língua não é um sistema inerente e nem heterogêneo.

A sociolinguística estuda a língua em sociedade. Ela observa os reflexos sistemáticos que existe na linguagem. Assim, a variação linguística surge para concordar e dizer que a língua não é um sistema homogêneo, mas sim heterogêneo e abrange a variação das formas linguísticas. Nessa perspectiva, são observadas as diferenças de usos tanto diacrônico, quanto sincrônico.

Sobre o estudo sociolinguístico em que envolve a variação, Correia (2012) ressalva que:

> Primeiramente, é importante destacar que, segundo a proposta adotada, a variação faz parte da competência linguística dos falantes, isto é, do conhecimento acerca do sistema linguístico que determinado grupo de pessoas partilha. A variação é, então, uma propriedade coletiva e, por isso, deve ser estuda-

> da considerando a comunidade de fala como um todo. (CORREIA, 2012; p. 70)

A linguagem está sempre mudando. Assim, pode-se observar as mudanças que ocorre na língua levando em conta a existência de um falante a partir de sua comunidade de fala.

A variável linguística é de suma importância para delimitar um estudo. Neste trabalho, utilizou-se as variáveis de sexo, de faixa etária e de classe social. O fator sexo é estritamente relevante: se um falante possui seu modo peculiar de falar, se expressar, diferentemente de outro falante, nada mais justo e razoável atentar-se para o fato de uma pessoa do sexo masculino e uma do sexo feminino falem de forma diferente. O fator faixa etária também é relevante: as diferenças de idade dos indivíduos influenciam no modo de falar de cada um. Decidiu-se então analisar os textos escritos dos alunos de idade entre 15 a 17. O fator classe social é de suma importância: a classe social de um indivíduo pode influenciar no modo de falar. Os alunos do 2º ano A do CPM, em sua maioria, faz parte da classe média à cima.

> A variação e seus possíveis desdobramentos se dão em função da sociedade, sobretudo em função das interações dos falantes (rede social) e do papel social que cada um desempenha; por isso, um estudo sociolinguístico é desenvolvido a partir da observação da língua em uso, considerando a fala de indivíduos representativos da comunidade de fala analisada [...]. (CORREIA, 2012, p. 71)

4. Coleta de dados

No desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se do método de pesquisa de campo. O foco estava em conseguir produções textuais feitas por alunos do ensino médio do 2ª ano A, mais precisamente por artigos de opinião – assuntos que são aplicados durante esse período. A proposta deste trabalho é voltada para a análise do pronome oblíquo “se” buscando verificar as ocorrências desse pronome, próclise ou ênclise, nos artigos de opinião. A finalidade básica visa esclarecer se os alunos usam mais frequentemente esse pronome mencionado acima, e se eles o utilizam mais antes do verbo ou depois do verbo em sua produção textual.

Segundo Gil (2002) a pesquisa de campo é de suma importância. Trata-se de ter a possibilidade de se estudar um determinado evento numa comunidade, ou seja, o fenômeno pode ser estudado tanto em um único grupo como também em mais de um. Desse modo, as técnicas de

pesquisas tende a serem mais específicas e voltam-se ainda mais para as interações documentais diretas e mais detalhadas para o campo de estudo.

A classe é constituída por um total de 34 (trinta e quatro) alunos. É valido ressaltar que desse total 9 (nove) correspondem ao sexo masculino e 25 (vinte e cinco) fazem parte do sexo feminino, entretanto, apenas 28 deles estavam presentes na escrita do artigo de opinião. Além disso, a média de idade dos discentes que participaram dessa pesquisa são de 15 a 17 anos. Todavia, os mesmos fazem parte da classe média à cima.

Assim, a coleta de dados foi realizada durante o período de estágio supervisionado II que aconteceu no Colégio da Polícia Militar Professor Magalhães Neto (CPM) na cidade de Jequié – BA. As disciplinas que abrangeram o tempo de estágio foram as de língua portuguesa, literatura e redação. Em prol de se ter uma disciplina de redação, o que facilitou a ter acesso a produções textuais durante esse momento do Estágio II, foram feitos os artigos de opinião pelos alunos. Cada um deles escreveu um artigo de opinião com base no tema internet.

A intenção de coletar os dados por meio de um artigo de opinião é que, diferentemente das redações que cobram sempre o subjetivismo ao dissertar e argumentar, eles podem ser escritos contendo marcas da 1ª pessoa. Entende-se que, dessa forma, eles têm mais liberdade na escrita e chegam a se aproximar ainda mais da forma como eles falam.

5. Resultados

De acordo com Eni Orlandi (1986, p. 51), “a sociolinguística centra sua análise nos dados”.

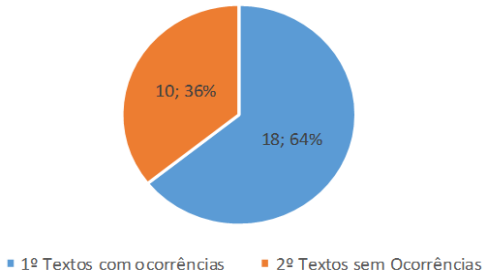
> Deriva daí seu grande empenho metodológico em construir procedimentos cada vez mais sofisticados, adequados e precisos para a coleta e tratamento dos dados, já que estes são determinantes para a direção e o sucesso de qualquer trabalho nessa área. (ORLANDI; 1986, p. 51)

Dos 34 alunos que constituíam a classe, foram analisados um total de 28 artigos de opinião, já que os outros 6 estavam ausentes no dia da aplicação do artigo de opinião. Além disso, a maior parte desses textos, um total de 18, apresentaram ocorrências de próclise ou ênclise, entretanto, a minoria, 10 textos não apresentaram qualquer ocorrência de próclise ou ênclise, ou o clítico “se”.

A partir da tabela abaixo, verifica-se os textos que foram encon-

trados as ocorrências do pronome obliquo “se” e os que não foram encontrados.

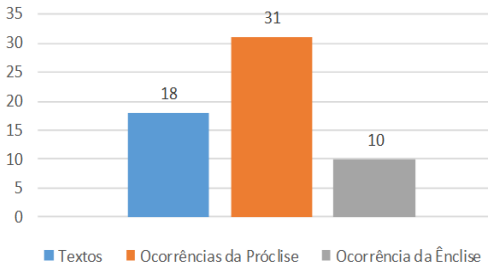
Gráfico 1 – Quantidade de textos



A análise dos dados mostra-se clara e objetiva. Os dados apresentados no gráfico 1 são concisos e objetivos. Dos 28 artigos de opinião que foram recolhidos, apenas 18 apresentaram o resultado que se buscava, constaram-se ocorrências do clítico. O restante, os 10, não apresentaram ocorrência da próclise ou da ênclise. Por isso, uma diferença de 36% a 64% de um para o outro. Vale lembrar que a classe social dos alunos que escreveram os textos é de classe média alta.

Diferentemente do gráfico acima, o outro que se encontra abaixo, mostra a quantidade de textos com ocorrência do clítico “se”, quantidade de ocorrências proclíticas e a quantidade de ocorrência enclíticas.

Gráfico 2 – Ocorrências proclíticas e enclíticas



A próclise obteve o maior índice de ocorrências. Ao todo, foram encontrados nos textos 31 ocorrências proclíticas. Dentre as ocorrências analisadas verifica-se abaixo alguns exemplos:

(6) “Não deixando **que** o conhecimento **se** resuma..., [...].”

Verifica-se que, o exemplo 6 é o mesmo que se ocorre no exemplo 3, não é posto pronome átono em que aparecem depois a um verbo flexionado em oração subordinada.

(7) "[...], **quando se** pode explorar o mundo..., [...]"

Verifica-se que, o exemplo 7 é o mesmo que se ocorre no exemplo 5.

Por outro lado, a ênclise teve um índice menor de ocorrência. Dos 18 textos analisados foram encontrados, apenas, 10 ocorrências. Exemplos:

(8) "O processo de globalização iniciou-**se** com..."

(9) "[...], faz-**se** necessário a conscientização..."

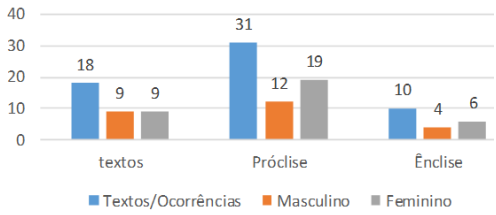
Se o "erro" da utilização da colocação pronominal é considerado, foi possível verificar uma outra ocorrência. O aluno ou a aluna, ao tentar colocar a ênclise equivocou-se; ao invés de optar por escrever a forma proclítica, escreveu a forma enclítica. Assim, verifica-se no exemplo abaixo:

(10) "Até **que** constituiu-**se**..."

Nesse momento, como foi explicado, deveria opta-se em colocar a próclise, como, por exemplo, "Até que se constitui", devido ao pronome "que" está à frente.

O gráfico 3 se volta para a variável de sexo, a quantidade de próclise ou ênclise utilizada pelas meninas e pelos meninos.

Gráfico 3 – Ocorrências da próclise e da ênclise no sexo masculino e feminino



Dentre os 18 textos que apresentaram ocorrências, entre as 31 ocorrências de próclise e as 10 ocorrências de ênclise, verificou-se que nos artigos de opinião as meninas utilizaram mais a próclise e a ênclise, o pronome anteposto e posposto ao verbo, enquanto que os meninos utili-

zaram menos a próclise e menos a ênclise.

6. Considerações finais

Os resultados obtidos na pesquisa foram relevantes. Por meio dela, pode-se verificar a maior ocorrência e a menor ocorrência tanto da próclise como da ênclise de sexo masculino e sexo feminino. As ocorrências que foram vistas estavam sistematicamente relacionadas com o que os compêndios gramaticais apresentavam, assim com as questões apontadas por Correia (2012) na concepção da sociolinguística.

A partir dos dados apresentados no gráfico 1, gráfico 2 e gráfico 3, foi possível observar quantitativamente e qualitativamente os processos proclítico e enclítico. Além disso, verificou-se por meio dos exemplos que os processos dos quais correspondem a colocação pronominal, mais especificamente o pronome "se", agem similarmente com as questões normativas e sociolinguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMARA JR., J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa.* 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CORRÊA, Cristina Márcia Monteiro de Lima. *Cliticização pronominal na região metropolitana do Rio de Janeiro: a interface sintaxe-fonologia.* 2012. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/CorreaCMML.pdf>.

LIMA, Rocha. *Gramática moderna da língua portuguesa.* 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é linguística.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

A ATIVIDADE DE TRABALHO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL

Dilermando Moraes Costa (UNIGRANRIO)
diler_costa@yahoo.com.br
Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)
juremarosa@ig.com.br

RESUMO

A prefeitura da cidade do Rio de Janeiro tornou público, em 2010, o concurso docente para o Programa Rio Criança Global (PRCG), cuja proposta educacional está centrada no ensino de língua inglesa em escolas municipais, abrangendo as quatro habilidades do idioma: expressão oral, compreensão auditiva, produção escrita e leitura na língua alvo. Não se trata de projeto temporário ou para alunos selecionados, mas implementação e manutenção do ensino de inglês em todo ensino fundamental. A habilidade que recebe maior concentração no Programa Rio Criança Global é a produção oral e, para alcançar esse objetivo, há materiais didáticos de apoio e capacitação docente periódica. Até mesmo o processo seletivo para os docentes se mostrou distinto de concursos anteriores, uma vez que exigia fluência oral em língua inglesa. Neste artigo, considerando a proposta do Programa Rio Criança Global e o resultado esperado em termos de domínio oral do aluno em inglês, propomo-nos a analisar, à luz da ergologia e da linguística aplicada, a nossa experiência no Programa Rio Criança Global. Objetivamos discutir como desenvolvemos nossa atividade de trabalho face aos desafios existentes na escola pública, os quais limitam a implementação das orientações prescritas pelo projeto e podem ser similares às dificuldades de outros contextos. Compreendemos que apesar das diretrizes do Programa Rio Criança Global apontarem para democratização do ensino de inglês, docentes e outros trabalhadores do espaço escolar precisam fazer constantes renormalizações para que o programa atenda às expectativas sociais a que se propõe.

Palavras-chave:
Atividade de trabalho. Programa Rio Criança Global. Professores de inglês.

1. Introdução

Nossa experiência no Programa Rio Criança Global (PRCG) começou em 2010, junto com o próprio Programa, o qual objetiva ensinar inglês para todos os alunos do ensino fundamental, no município do Rio de Janeiro. Participamos da primeira turma de capacitação, a qual ocorreu, excepcionalmente, antes da nossa posse no serviço público na matrícula de inglês. Conhecemos as diretrizes do programa, bem como da necessidade de priorizar a oralidade, pois o Programa Rio Criança Global

objetiva oferecer aos alunos conhecimentos condizentes com a expectativa de um país que sediaria, nos anos seguintes, dois eventos mundiais: a Copa do Mundo e as Olimpíadas e Paraolimpíadas.

Cabe-nos pontuar que o Programa Rio Criança Global não se trata de um projeto temporário, ou que acontece em horário diferente dos turnos escolares. Embora receba o nome de Programa, trata-se da inserção de aulas de inglês no currículo escolar do ensino fundamental I (alunos do primeiro ao quinto anos) e fundamental II (alunos do sexto ao nono ano). É importante pontuar que é obrigatório, na educação escolar brasileira, ter uma língua estrangeira no ensino fundamental II, mas opcional no ensino fundamental I.

Após ingresso no Programa Rio Criança Global, o qual apresenta estrutura inovadora para o ensino de inglês, observamos que a experiência e prática diárias demandam constantes renormalizações ou, em outras palavras, decisões estratégicas que oportunizem o desenvolvimento da nossa atividade de trabalho. Nesse sentido, o artigo emerge como discussão da nossa experiência no Programa Rio Criança Global, a qual pode ser semelhante à de outros docentes, mas sempre pontuando que a atividade de trabalho é única, resultante do encontro das prescrições com a realidade do trabalho, forjada nas escolhas de cada trabalhador.

Iniciamos o artigo discutindo as características do Programa Rio Criança Global, bem como tensões que participam do ensino de inglês no Brasil, em especial quando se comenta o insucesso do ensino de inglês na esfera pública. Em seguida, discutimos aspectos que participam da nossa atividade de trabalho nesse programa, apresentando nossa experiência no ensino de inglês. Encerramos este artigo com as considerações finais, sempre observando a nossa vivência como educadores.

2. *Entre rupturas e permanências: o Programa Rio Criança Global como proposta para o ensino de inglês nas escolas públicas*

A língua inglesa está presente nas políticas educacionais brasileiras desde a época do Império (LEFFA, 1999; SILVA, 2012), sendo que, à época, não possuía o prestígio e nem tampouco o papel hegemônico que observamos na contemporaneidade. Leffa (1999) também pontua que foi durante o Império que as línguas estrangeiras, não apenas o inglês, começaram a sofrer negligências, as quais até hoje são observadas, em especial, na educação escolar pública (PAIVA, 1997; ASSIS-PETER-

SON & COX, 2007; BARCELOS, 2011; GIMENEZ, 2011; LIMA, 2011; MICCOLI, 2011), mas que também podem ser observadas em escolas privadas. (ASSIS-PETERSON & COX, 2007; BARCELOS, 2011; MICCOLI, 2011)

Os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentam em seu texto sobre o ensino de línguas estrangeiras o desenho de um quadro nada animador quanto à valorização de outros idiomas, o qual corrobora o descaso crescente por mais de um século:

> Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 21)

Uma vez que há descrença quanto ao ensino escolar de línguas estrangeiras, sobretudo a língua inglesa na educação pública, o que é atestado, inclusive, por documento oficial, observamos a popularização de cursos livres de idiomas, os quais se comprometem a oferecer ensino completo da língua, corroborando a ideia de que:

> Só aprende inglês quem pode pagar pelas aulas nos cursos livres. Quer dizer, só terá esse capital cultural quem puder comprá-lo. Essa é a ordem natural das coisas numa sociedade capitalista, e, essa crença, embora não assumida explicitamente, é apoiada implicitamente pela inércia em mudar seu status de incompetente. (ASSIS-PETERSON & COX, 2007, p. 12)

Barcelos (2011) critica essa crença quanto à impossibilidade de aprendizagem na escola pública, bem como a transferência para os cursos livres da responsabilidade de ensinar inglês. A autora ainda expressa sua crença na possibilidade do ensino de idiomas nas escolas públicas, mas pontua que para isso acontecer, é preciso que "os professores sejam respeitados pelos seus pares, pelos agentes educacionais e pelos pais, que precisam acreditar nessa possibilidade e cobrar e lutar por seus direitos" (BARCELOS, 2011, p. 156). Essas atitudes pressupõem reivindicar políticas educacionais que primem pela qualidade da educação pública escolar e valorizem dos sujeitos que participam do processo de formação humana escolar.

Essa comercialização que circunda o ensino de língua inglesa se configura como exemplo da política neoliberal, que objetiva dilapidar não apenas a educação escolar pública, mas também outros setores a fim de promover o mercado livre. Shigunov Neto & Maciel (2011, p. 45) esclarecem que "perante a lógica do mercado adotada pelo neoliberalismo,

a educação é tida como bem econômico, uma mercadoria subordinada às leis do mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda". Com base nisso, retomamos a ideia de acesso à língua inglesa como emblema de poder e, possivelmente, garantia de melhor empregabilidade. (JORDÃO & FOGAÇA, 2008, MICCOLI, 2011; SILVA, 2012)

Neste cenário de tensões e desigualdades no que concerne à presença da língua inglesa na educação escolar brasileira, no qual se reconhece a necessidade e importância hegemônica desse idioma, mas em contraponto também se observa a sua negligência histórica, desponta, em 2010, nova proposta educacional para o ensino dessa língua: o Programa Rio Criança Global, cuja diretriz está centrada no ensino das quatro habilidades do idioma -domínio oral, compreensão auditiva, produção escrita e leitura em língua inglesa – gratuitamente.

No Programa Rio Criança Global, a proposta de ensinar a língua inglesa emerge de forma distinta daquela que, tradicionalmente, acontece na educação escolar brasileira: o objetivo principal está centrado na mudança do foco da leitura para a expressão oral no idioma alvo; todavia, as outras habilidades mencionadas também são contempladas no projeto. Miccoli (2011, p. 180) explica que:

> O ensino de línguas com foco na comunicação, no uso da língua em sala de aula na interação entre professor e alunos através do desenvolvimento das quatro habilidades, embora desafiador, passa a ser o propósito a nortear as ações de professores em sala de aula, única e exclusivamente, porque ninguém pergunta: "Você lê e escreve em inglês?" A concepção de saber uma língua estrangeira está associada à comunicação.

Para alcançar o objetivo de ensinar as quatro habilidades da língua inglesa, destacando à comunicação oral, existem materiais didáticos de apoio para as aulas – livros, CDs, DVDs – e capacitação docente periódica, além da chamada capacitação inicial, realizada, em geral, antes dos professores começarem as atividades de trabalho no Programa Rio Criança Global.

Na capacitação inicial, os professores têm acesso às diretrizes e propostas do programa, além de conhecerem os materiais pedagógicos e calendário escolar, além de serem convocados a pensar sobre a importância de ensinar inglês no contexto público municipal, bem como os desafios que por vezes surgem. Nos encontros periódicos, chamados de Revitalização, os docentes refletem sobre a própria prática e podem compartilhar suas experiências em sala de aula.

A proposta do Programa Rio Criança Global chama a atenção na educação municipal do Rio de Janeiro por ser diferente de todas as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação no que tange à língua inglesa. É importante destacar que o próprio concurso se mostrou distinto dos anteriores ao exigir, como requisito para aprovação, domínio oral da língua inglesa, uma vez que o foco do programa está no desenvolvimento da oralidade.

Fator relevante é que, embora os PCN (BRASIL, 1998) determinem o ensino de línguas estrangeiras do sexto ao nono anos, o Programa Rio Criança Global implementou as aulas de inglês, inicialmente, nas turmas de primeiro ao terceiro, estendendo gradualmente essa disciplina aos anos subsequentes. Essa decisão, todavia, encontra respaldo legal na Resolução nº 07 (BRASIL, 2010), que expressa a opção do ensino de língua estrangeira no primeiro segmento – primeiro ao quinto ano –, desde que por docente habilitado no idioma em curso superior reconhecido.

Contudo, embora o escopo do Programa Rio Criança Global desponte no cenário de malogro da educação escolar pública, oportunizando exposição à língua inglesa nas quatro habilidades do idioma, não passa despercebida a parceria entre a prefeitura e a editora dos livros didáticos adotados, a qual pertence a uma renomada rede de cursos livres presente no estado do Rio de Janeiro, bem como em outros lugares pelo Brasil. Nesse sentido, entendemos que o suporte oferecido ao programa no que tange à produção dos livros e outros materiais didáticos, assim como capacitação dos professores, inicial e continuadamente, passa por um instituto de línguas que participa do mercado de comercialização do idioma.

A partir das observações tecidas, emergem algumas perguntas quanto à concepção e à característica do Programa Rio Criança Global: estão os materiais desenvolvidos pela editora de acordo com as necessidades do ensino na escola pública, considerando a proposta do Programa e o número de alunos em sala de aula? Estão todas essas escolas equipadas para que os recursos disponíveis sejam implementados? Os professores que capacitam os docentes do Programa Rio Criança Global são funcionários do município ou conhecem os desafios existentes no mesmo? Existe valorização do ensino de inglês nas escolas municipais por parte da comunidade escolar?

Uma vez que nos comprometemos a falar sobre a nossa atividade de trabalho, correríamos o risco de fazer generalizações ao tentar responder às perguntas acima, mas nos sentimos à vontade para insuflar esses

questionamentos. Logo, a discussão neste artigo apresenta como base a nossa experiência de atuação no Programa Rio Criança Global desde a sua implementação, compreendendo mais de cinco anos de docência.

3. Desafios na nossa atividade de trabalho no PRCG

Refletir a respeito da atividade de trabalho, a partir da abordagem ergológica, exige compreender que o fazer do trabalhador acontece de forma dissociada da sua história de vida, como defendem Schwartz (2000), Fígaro (2009), Durrive (2011) e Viera Júnior & Santos (2012). A própria atividade de trabalho se configura como atividade humana (FÍGARO, 2009; SCHWARTZ, 2011; VIEIRA JÚNIOR & SANTOS, 2012), que traz entrelaçada o ser "antropológico, o histórico, heranças imemoriais e relações sociais extremamente carregadas de sentido". (SCHWARTZ, 1996, p. 151)

Discutir o conceito de atividade de trabalho, nesse sentido, pressupõe pensar que o trabalhador deixa a marca do percurso de vida naquilo que se propõe a fazer, não sendo possível apagar o sujeito que é enquanto desenvolve suas tarefas. Assim, as frustrações e conquistas de cada ser humano também emergem durante as situações de trabalho e se consolidam no relacionamento do sujeito consigo mesmo e com o coletivo de trabalho, uma vez que a atividade de trabalho possui a dimensão unívoca e irrepetível, mas também acontece nas relações tecidas com os outros (SCHWARTZ, 2000) e com o meio. (VIEIRA JÚNIOR, 2012)

Observamos, então, que as escolhas realizadas acontecem a partir do relacionamento do trabalhador com sua atividade de trabalho, mas trazendo a reboque a experiência de vida, a qual é construída em diferentes espaços de socialização, urgindo que cada empreenda o uso de si, ou, como explicam Schwartz e Echternacht (2007), a mobilização de toda a complexidade que constitui cada ser humano, tecida nas experiências formadoras de sua própria história pessoal.

Observamos que a atividade de trabalho se efetiva a partir do embate entre "trabalho prescrito (normas antecipadoras do trabalho) e experiência (particular, específica de cada sujeito)" (FÍGARO, 2009, p. 06). A partir dessas tensões, compreendemos que o trabalhador é convocado a tomar as decisões, buscando renormalizar, ou seja, "fazer sua a norma que antecipa e ajusta seu agir, a fim de se manter – mesmo que seja pouco – na origem do 'uso de si'". (DURRIVE, 2011, p. 49)

Nossa experiência no Programa Rio Criança Global, assim como todas as atividades de trabalho humanas, é marcada por constantes renormalizações. Cabe-nos pontuar que essas renormalizações, no entanto, não são exclusivas da nossa experiência no Programa, mas emergem como práticas sempre presentes na vida de todo trabalhador, em todas as situações de trabalho, porquanto "cada configuração onde os homens têm de viver coloca-lhes questões novas onde, através do uso que fazem deles mesmos, experimentam também seu ser". (SCHWARTZ, 2000, p. 48)

Logo, um desafio recorrente está na aceitação da turma da figura do professor de inglês. No primeiro segmento, é comum o predomínio de apenas um professor, que leciona algumas disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais. Assim, a figura do professor de inglês, ensinando algo específico, a princípio, pode causar desconforto, pois os alunos estão mais acostumados a um referencial. Embora também existam outros educadores, como de artes e educação física, observamos que a referência maior acaba se voltando para o professor regente.

Se por um lado o ensino de inglês deve ser realizado por profissional habilitado na língua (BRASIL, 2010), por outro lado observamos que, quando se trata do primeiro segmento, os docentes, em geral, não recebem formação na universidade para o ensino de inglês para crianças e que as capacitações do Programa também não dão conta das especificidades do trabalho com esse grupo. Assim, há necessidade de os professores de inglês conhecerem as peculiaridades das turmas, bem como das demandas de ensinar crianças, por vezes, em fase de alfabetização.

Nossa experiência no Programa Rio Criança Global nos faz perceber que a valorização da atividade de trabalho de professores de inglês no primeiro segmento, em especial, consolida-se dia a dia a partir da aceitação da comunidade escolar do ensino da língua inglesa, reconhecendo o papel sociocultural que a língua desempenha na formação dos estudantes, bem como a discussão, ainda que inicial, das pluralidades que constituem o mundo. Percebemos, então, que se torna importante comprometimento dos docentes e demais profissionais do coletivo de trabalho para consolidar as práticas educativas como importantes para a formação humana dos alunos, tão importante quanto outras disciplinas.

Apesar de existirem materiais de apoio, como mencionado anteriormente, percebemos que há inúmeras questões que comprometem o ensino e inglês no primeiro segmento: livros que sofrem atraso na entrega,

escolas sem recursos para trabalhar áudio e vídeo, às vezes ocorre falta de livros para todos os alunos, etc. O professor, nesses casos, precisa criar estratégias para trabalhar os conteúdos didáticos de modo que atendam às recomendações do Programa Rio Criança Global, cujo foco está na fluência. Cada profissional, movendo-se entre as normas prescritas para o Programa e aquelas que o educador cria para si (DURRIVE, 2011), face a seu compromisso social, decide como desempenhar sua atividade de trabalho.

Em termos pedagógicos, pensando no ensino da fluência, entre outras coisas, o número excessivo de alunos por turma compromete o ensino de inglês, se compararmos com institutos de línguas, onde há menos alunos por turma. Percebemos que se torna mais difícil para o docente do Programa Rio Criança Global acompanhar a produção oral de cada aluno, especialmente nas turmas em que a carga horária é de 50 minutos por semana. Reiteramos que nesses 50 minutos, além de se ensinar a língua inglesa, há que se gerir todos ou alguns dos desafios citados.

O Programa Rio Criança Global emerge como proposta para o ensino de inglês de forma mais completa, o que pode diminuir hiatos sociais engendrados por políticas que impedem a mobilidade social. Todavia, ainda há pontos que precisam ser repensados, especialmente na estrutura do programa e investimento público para impedir entraves: o número de alunos e a carga horária da língua não se coadunam com a proposta de fluência, entre outros fatores que demandam atenção governamental e que, no fundo, apontam, por vezes, para o quadro de abandono das escolas públicas.

4. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos as aulas de inglês nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, as quais recebem o nome de Programa Rio Criança Global e, também, discutimos os alguns desafios enfrentados na nossa atividade de trabalho como professores. Discutimos como nossa atividade de trabalho é marcada por renormalizações, como acontece com o próprio fazer humano, uma vez que o trabalho prescrito nunca é como o trabalho real.

Neste artigo, pontuamos que, ao longo de anos, o ensino de inglês no Brasil apresenta quadro de descaso na educação escolar brasileira, so-

bretudo com a carga horária reduzida e, por vezes, ausência de políticas públicas que primem pela aprendizagem da língua com maior amplitude.

A partir desse olhar, observamos que a implementação do Programa Rio Criança Global apresenta a oportunidade de refletir sobre os papéis e implicações socioculturais que a língua inglesa desempenha, bem como quanto à necessidade de oferecer ensino do idioma de forma mais holística, não apenas através do recorte da habilidade de leitura. Embora o Programa Rio Criança Global apresente questões que precisam ser resolvidas, emerge como proposta que reconhece o papel do idioma inglês no atual cenário global, no qual há transformações econômicas e sociais viabilizadas por essa língua.

A atividade de trabalho dos docentes de inglês neste programa aponta para iniciativas institucionais de capacitação profissional e desenvolvimento docente, porém, reserva pouco espaço para capacitar os docentes quanto às particularidades do ensino de inglês para crianças. Seria interessante, também, permitir que os professores da rede discutissem os conteúdos a serem abordados nos livros didáticos, participando da elaboração dos materiais a serem utilizados na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan.-abr. 2007.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 07/2010*, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, 2010.

DURRIVE, L. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, vol. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

FÍGARO, R. As contribuições da abordagem ergológica para o binômio comunicação e trabalho. *Comunicação Veredas*, Marília, vol. 2, n. 9, p. 203-216, nov. 2009.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.

JORDÃO, C. M.; FOGACA, F. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Orgs.). *Global citizenship in the English language classroom*. 1. ed. London: British Council, 2008, p. 20-28.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, D. C. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: ___. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 159-170.

MICCOLI, L. S. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-184.

PAIVA, V. L. M. O. *A identidade do professor de inglês*. A Identidade do Professor de Inglês. Apliemge: ensino e pesquisa, Uberlândia, vol. 1, p. 9-17, 1997.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e valor. Tempo social. *Rev. Sociol*. São Paulo, vol. 8, n. 2, 147-158, out. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v8n2/0103-2070-ts-08-02-0147.pdf>.

_____. Trabalho e uso de si. *Pro-posições*, Campinas, vol. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.

_____; ECHTERNACHT, E. H. O trabalho e a abordagem ergológica: "usos dramáticos de si" no contexto de uma central de teleatendimento ao cliente. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, vol. 10, n. 2, jul./dez. 2007.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, vol. 9, supl. 1, p. 19-45, jul-dez. 2011.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações

simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. ___; ___. *Formação de professores*: passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-76.

SILVA, S. B. *Da Técnica à Crítica:* os Letramentos Críticos na formação de professores de inglês. Porto Alegre: Brejo, 2012.

VIEIRA JÚNIOR, P. R.; SANTOS, E. H. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.83-100, jan./abr.2012

A CONTRIBUIÇÃO DA CIÊNCIA LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO NORMAL DO ISEPAM

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
lizdaiana@ig.com.br
Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)
jack.barcelos1@hotmail.com
Dhienes Charla Ferreira (UENF)
dhienesch@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UFRJ/UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa apontar de que forma o projeto de extensão/UENF intitulado: "A ciência linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a formação de leitores na escola", contribui no processo de formação dos alunos do curso normal do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM. O projeto se concretiza através de palestras e oficinas, com temas voltados a alfabetização e letramento, com subsídios linguísticos e pedagógicos. Dessa forma, a importância deste projeto se justifica também pela necessidade de auxiliar a esses futuros profissionais condições de orientar sua prática em sala de aula dentro dos critérios científicos e de metodologias na aplicação da linguística. Acreditamos que este estudo pode contribuir para a construção de um saber pedagógico e somar com trabalhos e pesquisas, que auxiliem os docentes ao trabalho de ensino e aprendizagem, atrelado ao uso de metodologias inovadoras.

Palavras-chave: Linguística. Formação docente. Construção de saberes.

1. Introdução

O presente estudo busca evidenciar de que forma o projeto de extensão/UENF intitulado: "A ciência linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a formação de leitores na escola", contribui no processo de formação dos alunos do curso normal do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM.

Sabemos que as experiências adquiridas ao longo das participações desses alunos têm impactado de maneira significativa, pois essas ações não só permitem um diálogo concreto entre teoria e prática como

também promove novas possibilidades pedagógicas para qualificação desses futuros professores da educação básica.

Para isso, observamos a execução das ações do projeto, coordenado pelos professores Eliana Crispim França Luquetti e Sergio Arruda de Moura, que dialogam e executam seus projetos no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), oferecendo aos alunos subsídios linguísticos para a maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem, propiciando aos seus participantes: bolsistas, discentes e docentes o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita contextualizadas, voltadas para o universo cultural de seus sujeitos aprendizes, promovendo uma dimensão interativa e dinâmica das práticas pedagógicas, pois trazem uma práxis diferenciada do cotidiano escolar.

No contexto educacional, a realidade brasileira exige que o professor tenha uma competência polivalente, o que significa dizer, nos termos dos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), que:

> Ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Este caráter polivalente demanda por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 2001, p. 41)

Nesse caso, é fundamental que haja a valorização dessa conquista, reforçando-se a aprendizagem da criança. Como professores, temos a possibilidade de criar espaços de aprendizagem nos quais os conflitos possam se manifestar de forma sadia e equilibrada e nos quais os conflitos não sejam mais necessários. Daí surge a necessidade de se refletir as políticas de ensino de línguas para os futuros docentes em suas práticas pedagógicas na sala de aula, como também estratégias e metodologias inovadoras que contemplem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, assim, acreditamos que um projeto dessa natureza ajude a semear indagações e a buscar de respostas no processo formativo e na futura atuação na escola.

2. *Interações e trocas de saberes no processo de formação docente*

No contexto do Brasil, nos últimos anos, as reformas educacionais têm proposto mudanças significativas na formação inicial dos professo-

res, a fim de atender a esses novos desafios impostos pelo sistema educativo, sociedade e clientela. Para Libâneo (2011, p. 28), "A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises e críticas". Logo, repensar o processo formativo como imprescindível para tornar a formação inicial uma base sólida para o aprendizado da atividade docente, faz da experiência docente um componente articulador essencial na formação do professor e de sua identidade profissional.

Assim, a relação entre teoria e prática se concretiza na mediação pedagógica, associando-as, concomitante e permanentemente, que auxilia a ação docente. Para Pimenta (2005, p. 94), "na educação como práxis social, a atividade teórica e prática são [igualmente] indissociáveis. Daí que a Pedagogia é ciência (teoria) prática *da* e *para* a práxis educacional". Mediante esse ponto de vista, somente se poderá superar a oposição que se estabelece entre essas duas dimensões por meio das trocas de saberes e nas relações estabelecidas professor-professor, professor-aluno e professor-aluno-professor. Durante o processo de formação docente, a disciplina estágio constitui um conjunto de atividades a serem cumpridas, a fim de associar à prática de ensinar e, consequentemente, estabelecer paralelos teóricos constituídos pelas disciplinas de estudo.

Aponta-se, então, uma formação bastante ampla do profissional, que deverá refletir constantemente sua prática, aperfeiçoar-se sempre. É importante, também, que haja um debate com colegas, diálogo com as famílias e a comunidade, sempre na busca de informações novas para o trabalho que desenvolve.

Visando à formação docente e ao papel do licenciando como sujeito que aprende através dos saberes construídos ao longo da sua trajetória acadêmica e sua atitude de sujeito ativo, partimos de uma análise que não é tão simples assim, por se tratar de um fenômeno complexo, passivo de reflexões acerca desta temática. Perante o processo formativo, o aluno é submetido à construção de uma autonomia em direção a sua própria prática. Sobre a importância da construção do conhecimento, Saviani (2008) compreende que:

> Emergindo como um corpo consistente de conhecimentos historicamente construído, a pedagogia revela-se capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado se espera que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfação instrumentação técnica que lhes possibili-

tará uma ação eficaz. (SAVIANI, 2008, p. 152)

Neste sentido, o autor aponta a importância do conjunto de saberes e práticas consideradas como necessárias à formação inicial, constituindo nos "modelos formativos", sendo cursos formadores de pedagogo e demais profissionais da educação. Daí a importância de projetos que auxiliem a esses futuros professores na constituição de saberes voltados para a realidade escolar.

Deste modo, tomar a formação inicial em si, com suas precariedades e virtudes, como fonte para analisar, criticar, elogiar e avaliar a atuação dos docentes em exercício na educação básica é incorrer no erro lógico de tomar uma manifestação importante e significativa como se ela fosse o todo.

No entanto, logicamente, qualquer avaliador sabe que a formação inicial é a condição e o meio mais próximo e direto para o exercício profissional relativo à ambiência escolar. Nesse sentido, ela deve ser a melhor possível e a mais adequada ao perfil dos estudantes, de modo que o ponto do acesso e permanência dos educandos na escola seja universal e qualificado.

Os cursos de formação de professores, como por exemplo, o curso de licenciatura em pedagogia, precisa inserir essas novas possibilidades na mediação do conhecimento. Na busca pela melhoria da qualidade da educação, a formação docente tem sido tema central nos debates atuais, trazendo em destaque o papel do professor e, consequentemente, sua formação continuada.

Dessa forma, novas responsabilidades são colocadas para o professor, pois não basta apenas conhecer uma área específica do conhecimento, mas também saber dialogar com diversas áreas de saberes, a fim de promover uma mediação interdisciplinar através das novas tecnologias que estão presentes em todos (ou quase todos) os setores da vida em sociedade. Faz-se necessária uma compreensão ampla da educação com uma visão social, democrática e multicultural. As instituições de ensino promovem o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que despertam o desejo de aprender dos alunos, construindo um ser crítico e reflexivo em relação ao conhecimento.

3. *A linguística na prática pedagógica e resultados do projeto*

Tomando como base as contribuições linguísticas enfatizadas nas oficinas e palestras ofertadas aos alunos do curso normal médio da ISE-PAN, vimos que consistiu em aspectos teóricos e práticos, favorecendo aos alunos uma maior compreensão de como trabalhar textos em sala de aula, e ampliando as possibilidades de reflexão sobre sua futura atuação docente. Omo aponta Travaglia,

> A educação linguística deve ser encarada como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). (TRAVAGLIA, 2003)

Os resultados alcançaram os objetivos propostos pelo projeto, incentivando o planejamento e implementação de metodologias específicas no campo dos usos sociais da linguagem. Nesta perspectiva, as oficinas ofertadas buscam sempre subsidiar as possíveis lacunas do processo formativo, a cada final dos encontros é aplicado um questionário, a fim de saber a percepção dos alunos perante o que foi passado, e também, da necessidade dos alunos em temas para as próximas oficinas.

Tal configuração favorece o acompanhamento mais direcionado das ações desenvolvidas, tanto no âmbito das instituições formativas como no processo de formação dos alunos, o projeto de extensão acaba motivando e estimulando aos professores, com inovação metodológica, aulas dinâmicas e interativas, além de mobilizar toda a instituição com projetos pedagógicos. Por outro lado, a experiência da bagagem desses profissionais induz os discentes a uma reflexão e aprendizagem mais significante das oportunidades de atuação.

Uma das propostas fixadas pelo projeto foi à valorização do campo linguístico dos sujeitos e sua interação com a sociedade, enfatizando o papel da oralidade, e rompendo as fronteiras de uma linguagem "dominante", trazendo consigo um constrangimento de "certo" e "errado", que acaba distanciando o aluno. Muitas escolas e professores tradicionais ainda defendem o mito de que "o certo é falar assim porque se escreve assim" (BAGNO, 1999), pode-se dizer, que é um ensino totalmente artificial nas palavras de Bagno, pois a pronúncia é resultado das forças internas do idioma. Bagno (1999) salienta ainda que "a escrita é uma tentativa de representação porque não existe nenhuma outra ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade".

(BAGNO, 1999, p. 54)

É importante ter um discurso condizente com a realidade social, mas a consideração da modalidade linguística que o educando traz de casa é essencial, já que a democracia e a liberdade de expressão devem acontecer desde o espaço escolar e porque por meio dessa linguagem é possível estabelecer a comunicação. Com respeito pela linguagem do aluno, é possível levá-lo a aprimorar-se na variedade linguística valorizada socialmente, o que possibilitará a ele a adequação de uso da linguagem às diversas situações sociais em que precise se manifestar.

De acordo com a realidade do contexto escolar, evidenciamos que um dos problemas enfrentados em relação à leitura é o fato de ela ser pouco estimulada. Na maioria dos casos, o trabalho de leitura é retirado somente de livros didáticos, com uma visão gramatical, sem a intenção de ampliar a capacidade cognitiva, utilizando textos muitas vezes ultrapassados e alienados, não constituindo nenhuma motivação para o aluno. Nessa perspectiva, segundo Filho (2009),

> A atividade de leitura também pode ser vista como um processo cognitivo, já que, no processo de deciframento de signos do texto, o indivíduo realiza o esforço de abstração e, em determinados momentos, principalmente em textos mais longos, o leitor se vê as voltas com a progressão da leitura do texto e de sua interpretação global [...]. (FILHO, 2009, p. 50)

A abordagem segue na concepção de leitores como subsídio para o processo de aprendizagem, levando em consideração o estímulo e o reconhecimento de intervenção, segundo a categorização de leitor. Essa concepção é afirmada por Lajolo (2004) ao dizer que:

> Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2004, p. 07)

Com esse olhar, considerando que a escola tem um importante papel a desenvolver na formação de jovens capazes de trabalhar com múltiplas linguagens e variadas formas de percepção, sabendo fazer uma leitura da realidade nas suas contradições, na sua ambiguidade, deve ser possibilitado a eles a compreensão do conhecimento, estando sempre em construção, onde a ação humana torna-se um movimento constante.

Dessa forma, é importante salientar que, todo o processo de aprendizagem perpassa os murros da escola. O ensino da leitura não apresentava resultados satisfatórios, muitas vezes ficando sem perspecti-

vas sobre como estimular o aluno a superar essa dificuldade.

Geralmente, o ensino da leitura está relacionado à observação da produção final do aluno, isto é, da concretização de um texto dentro de um determinado gênero textual, sem a preocupação com o processo de elaboração como um passo muito importante para a boa execução de um texto, e com um intuito conteudista.

A produção e interpretação de texto representam em sua maioria um grave desafio para os professores e alunos, uma vez que para formar leitores é preciso professores leitores motivadores. Diante da prática de leitura pode propiciar, os PCN (1998) apontam que,

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. (PCN, 1998, p. 94)

Considerando que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

A partir dessa argumentação, refletimos sobre como os professores concebem e desenvolvem a leitura na escola em concepção da proposta do projeto de extensão para o desenvolvimento dos leitores.

É oportuno esclarecer que a atuação dos bolsistas segue aliado ao trabalho linguístico e pedagógico, com a dupla supervisão dos professores coordenadores, Eliana Crispim França Luquetti e Sergio Arruda, que auxiliam o planejamento das ações. Os bolsistas oferecem vários gêneros textuais e várias atividades a serem contempladas com a competência comunicativa, possível através das estratégias didático-pedagógicas conscientes passadas pelo supervisor nas reuniões de planejamento ocorridas uma semana antes da execução da tarefa. Assim, fica mais fácil chegar ao objetivo proposto: ensinar a produzir textos coerentes, claros e precisos.

4. Conclusão

A sociedade atual exige transformações no processo de formação docente que superam a introdução de conteúdos, carga horária, conceitos e ações. Então, os dados obtidos apontam o que falta realmente nos meios acadêmicos é a interação entre a teoria e a prática, pela necessidade de confronto teórica com a complexidade do contexto escolar.

A partir da execução das ações do projeto de extensão/UENF intitulado: "A ciência Linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a formação de leitores na escola", vimos como este contribui no processo de formação dos alunos do curso normal do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM).

Este projeto se realiza através do desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita contextualizadas, voltadas para o universo cultural de seus sujeitos aprendizes, promovendo uma dimensão interativa e dinâmica das práticas pedagógicas, pois trazem uma práxis diferenciada do cotidiano escolar. E também, torna-se relevante considerar a importância de projetos e pesquisas que consolidem o preenchimento das "lacunas", principalmente que aborda a leitura e suas facetas, e seu caráter interdisciplinar.

As atividades realizadas visam à capacitação docente partir das políticas de ensino de línguas, especialmente a materna. São diversos fatores que possibilitam a viabilizam a execução do projeto de extensão, como a orientação científica dos estudos de linguística, por força dos obstáculos, não se encontra plenamente estabelecida, razão pela qual entendemos que a gramática continua sendo o apoio fundamental da orientação dos programas de línguas, uma vez que se observa que a noção que se procura ter de língua é a de uma estrutura estável, acabada, disponível de maneira uniforme entre todos os falantes.

Um dos problemas encontrados são as inadequações metodológicas e curriculares dos programas de formação docente. Dessa forma, as oficinas e palestras oferecidas, buscam auxiliar o processo formativo desses alunos, as abordagens seguem as relações com os campos linguísticos e pedagógicos.

O projeto encontra-se em desenvolvimento, os resultados parciais apontam uma interatividade entre universidade escola**.** Através da análise dos dados coletados durante toda a pesquisa, propõe-se evidenciar os diagnósticos das práticas educativas, como também verificar como o futuro

docente concebe essas novas possibilidades e de que forma contribuem para a formação dos futuros docentes.

Os resultados que se esperam é de que a escola seja orientada através de assessoria, consultorias e desenvolvimento de programas e projetos visando a discussão, planejamento e implementação de metodologias específicas no campo dos usos sociais da linguagem com vistas à formação cidadã de jovens e crianças bem como à formação continuada de professores.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para a construção de um saber pedagógico e somar com trabalhos e pesquisas, que auxiliem os docentes ao trabalho de ensino e aprendizagem, atrelado ao uso de metodologias inovadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos**.** *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística.* São Paulo: Scipione, 1989.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Sérgio Arruda de et al**.** P*olíticas linguísticas na escola: extensão no ISEPAM*. 9ª Mostra de Iniciação Científica, 4ª Mostra de Pós-Graduação e 2ª Mostra de Extensão. UENF, Campos dos Goytacazes, 2004.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores*: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola.* Uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática*: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

A CRÍTICA LITERÁRIA NO SÉCULO XX – A FILOLOGIA ROMÂNICA DE FRIEDRICH GUNDOLF

Egle Pereira da Silva (UFRJ)
eglesilva@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda uma escola literária em especial, a chamada filologia românica, também conhecida como crítica alemã, enfatizando a figura de um de seus mais importantes expoentes, a saber, Friedrich Gundolf (1880-1931), e sua teoria acerca do papel da biografia nos estudos da obra arte: insuficiente, uma vez que o artista inexiste até se exprimir nela. Para Gundolf, o artista, incluído o escritor literário, vive num universo diferente daquele onde o não-artista está. O seu trabalho não é de modo algum uma imitação da vida, mas antes a sua intuição. Tampouco é confissão. Trata-se da realização do que há no infinito do sujeito. Portanto, um acontecimento e uma necessidade íntima. Embasam a discussão, alguns autores específicos: Maurizio Serra, Herbert Marcuse, Wolf Lepenies, René Wellek e o próprio Gundolf.

Palavras-chave: Filologia românica. Crítica literária. Friedrich Gundolf

1. Contexto histórico-cultural

Autor de duas obras fundamentais, *Shakespeare und der deutsche Geist* (1991) (*Shakespeare e o espírito alemão*) e *Goethe* (1916), o professor da Universidade de Heidelberg, Friedrich Gundolf[3] (1880-1931), renovou os estudos literários, ao lado de outras figuras importantes, como, por exemplo, Ernst-Robert Curtius (1886-1956), de quem era amigo, Erich Auerbach (1892-1957), Leo Spitzer (1887-1960), e com eles abriu caminho para o que ficou conhecido como filologia românica ou crítica alemã.

Tal qual o Formalismo Russo, escola que o antecede, a filologia românica estava preocupada com as formas, os grandes conjuntos, afastando-se do factualismo, da dependência biográfica e filial, tão caras no século XIX.

Nome importante da chamada "geração de 1914", ao lado de

[3] Joseph Goebbels (1897-1945), Ministro da Propaganda de Hitler, foi aluno de Gundolf em Heidelberg.

Stephen George, Moeller van den Bruck, Werner Sombart, Max Scheler, Friedrich Hielscher, Ernst Jünger e outros, Gundolf foi um homem de seu tempo, e crítico do mesmo.

Como muitos de seus pares, testemunhou a Primeira Guerra Mundial, acontecimento sem precedentes na história, como bem lembrado por Maurizio Serra em *La ferita della modernità. Intellettuali, totalitarismo e immagine del nemico* (1992), "com um número maior do que o dobro dos mortos em todos os conflitos de relevo ocorridos entre 1790 e 1914". (SERRA, 1992, p. 17)

Diante de tal cenário, no qual muitos escritores foram para o campo de batalha[4], não só a história passa por uma redefinição de seu sentido – marcada pelo desprezo aos ideais iluministas – mas também a literatura – que vê a guerra como purificação e libertação do espírito alemão das sombras da decadência – e o homem – nas palavras de Herbert Marcuse em "*Der Kampf gegen den Liberalismus in der totalitären Staatsauffasung*" (1965) ("A luta contra o liberalismo na concepção dos estados totalitários") "heroico, atado às forças do sangue e da terra, e mesmo passando pelo céu e pelo inferno sem hesitar sacrifica-se em combate". (MARCUSE, 1965, p. 17)

Com o advento da 1ª Guerra Mundial entra em declínio a ideia propagada por Fichte do intelectual como educador e maestro da humanidade. No lugar desta surge uma nova imagem de homem, que, citando novamente Marcuse, não só anuncia "a mistura dos símbolos da época dos Vikings, da mística alemã, do Renascimento e da época dos soldados prussianos", mas também objetiva o fim da "decadência e da desgermanização da cultura, oriundas do processo de racionalização e do progresso técnico-científico". (*Idem, ibidem*)

Marcuse define essa nova realidade - que permaneceu até a queda do Terceiro Reich – como "realismo-heroico popular", marcada pela forte oposição à racionalização da existência, a tecnicidade da vida, o modelo burguês do século XIX e sua *anemia corrosiva*. Os valores dessa nova concepção filosófica, elencados, em obra já citada, são muito claros:

> O sangue contra a razão formal, a raça contra as aspirações finais racionais, a honra contra a cobiça, a lealdade *(Bindung)* contra o comportamento do 'livre' arbítrio, a totalidade orgânica contra a dissolução individualista, a com-

[4] Citando alguns deles: Ernst Jünger, E. E. Cummings, J. R. R. Tolkien, Guillaume Apollinaire, C. S. Lewis, Louis-Ferdinand Céline etc.

> batividade *(Wehrhaftigkeit)* contra a seguridade burguesa, a política *(Politik)* contra o primado da economia, o Estado *(Staat)* contra a Sociedade, o povo contra a massa e a individualidade do homem. (*Idem, Ibidem*)

Sem dúvida, é uma era de total repúdio ao século XIX. O mesmo que dizer: oposição contrária às teorias formuladas a partir da Revolução Francesa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade. E também do surgimento de uma ideologia que resultou na ascensão do nazismo. O filósofo italiano Domenico Losurdo, em *Hegel et la catastrophe allemande* (1994), traça um retrato preciso do período, em especial, para os alemães, e de suas consequências funestas:

> A Primeira Guerra Mundial tem sido acompanhada do lado alemão por uma orgia sentimental sem precedentes, orgia que se perseguirá e desenvolverá ulteriormente sob o nazismo. O apelo ao romantismo e as forças secretas da alma e do sentimento remonta desde as *Befreiungskriege;* e esse apelo, conforme se modificam, com pouca diferença, os motivos cada vez mais irracionalistas e mitológicos, será uma constante da Alemanha de Guilherme II à Hitler. (LOSURDO, 1994, p. 107)

A guerra, diz Max Scheler, em *O gênio da guerra e o gênio alemão*, de 1915, mencionado por Losurdo em seu texto, "é o único meio mediante o qual o homem deixa de ser um 'verme da terra' que possui a visão limitada, para se afirmar, enfim, como existência consciente e espiritual". (*Idem, Ibidem*, p. 73)

Scheler está afirmando que a libertação, a supremacia e a salvaguarda dos interesses materiais ou ideológicos germânicos só são possíveis por meio da luta armada entre nações, ou entre partidos de uma mesma nacionalidade ou etnias diferentes. Losurdo ratifica tal posicionamento:

> a guerra é o instrumento de uma libertação dos grilhões da vida quotidiana na sociedade, aquilo que permite o reencontro com o 'romantismo da vontade de viver perigosamente'. Nós somos, assim, reconduzidos ao mundo dos cavaleiros, dos heróis e dos duelos que os românticos opunham ao lado irremediavelmente prosaico e mecânico de um mundo moderno que Hegel, dentro de seu filistinismo, ousou celebrar. Sim, o mundo moderno - havia declarado na Estética - é belo imediatamente caracterizado pela supremacia absoluta da 'ordem legal dentro de sua forma prosaica'; o desenvolvimento da vida é assim marcado pelas 'formas, as leis, as regras e as máximas de caráter geral'. Acerca desse lado prosaico e acerca da sufocante uniformidade se opõe agora a intensidade vital e existencial da guerra pela qual o indivíduo é conduzido para reencontrar sua autenticidade perdida. (*Idem, ibidem*, p. 79)

Werner Sombart, também tomado como referência por Losurdo, vai ainda mais longe:

> Como o pássaro alemão, a águia flutua acima de todos os animais da terra, e é por isso que a Alemanha deve se sentir superior a toda a gentalha (*Gevölk*) que a envolve e que ela considera do céu como dentro de um abismo sem fundo. (*Idem, ibidem*, p. 73)

2. *Friedrich Gundolf e a crítica literária*

Representante intelectual da Alemanha do início do século XX, Friedrich Gundolf não se furtou a tais sentimentos; ao contrário, nas suas próprias palavras, trazidas à baila pelo sociólogo alemão Wolf Lepenies, em *Las tres culturas. La Sociología entre la Literatura y la Ciencia* (1994),

> o nosso mundo excessivamente desperto, fatigante, de fala descaradamente inquieta, barulhento, e no fundo com uma irresolução desprovida de calor, o poeta é o guardião do fogo sagrado ou não é nada [...] é custódio da vida misteriosamente cálida ou é um charlatão decorativo. (LEPENIES, 1994, p. 276)

As palavras de Gundolf expressam tanto aversão e recusa da vida social e política de sua época quanto sua posição: guardião da *Kultur* e dos genuínos valores germânicos. Ou seja, da singularidade e interioridade do sujeito alemão, em oposição às civilizações francesa e inglesa.

Tal qual os demais intelectuais da Alemanha de 1914, Gundolf abandona o conceito universal de homem em prol da afirmação de um puro sujeito alemão. Essa postura, analisa Losurdo,

> conhecerá, durante a Primeira Guerra Mundial, um sucesso tão enorme como funesto. Tais serão as 'ideias de 1914', cujo conteúdo será determinado caso a caso, mas sempre contra a Revolução Francesa. Sob sua forma mais extrema, essa oposição liquida os puros 'ideais mercantis' *(Händlerideale)* do trinômio 'Liberdade, Igualdade e Fraternidade', em nome da realidade da desigualdade, da luta entre os homens, e do culto ao super-homem: 'A guerra de 1914 é a guerra de Nietzsche: a Alemanha, a aura enfurecida, e é nela que a Alemanha tem sido animada pelo espírito de Nietzsche'. Em Sombart é a filosofia do super-homem, considerado como o ponto de partida de toda a evolução espiritual alemã, que será objeto de celebração. (LOSARDO, *op. cit*., p. 73)

No campo estritamente artístico e literário, Gundolf também empreende um esforço de libertação dos valores, influenciando autores como Marcel Raymond e George Poulet. Para o crítico alemão, a biografia é insuficiente para o estudo de uma obra de arte. Afinal, o artista só existe quando se exprime nela.

O artista surge quando ele traça seu próprio sistema de signos. Escrever segue este princípio, que funciona como um ritual de passagem, por meio do qual, sujeito civil e palavras são transformados.

Nessa perspectiva, a biografia está aquém do evento literário, mesmo este trazendo traços de uma vida. A questão, diria a escritora brasileira Nélida Piñon, é que "o texto guarda o precioso silo que nos coabita" (PIÑON, 2009, p. 115). Construí-lo, continua a ex-presidente da Academia Brasileira de Letras, "requer um arcabouço inventivo que sirva de material evocativo. Só assim dá início à primeira frase de uma antologia de sentenças". (*Idem, ibidem*)

A escrita literária é um movimento de passagem: da vida real, banal, cotidiana para outra, poética, essencial, ficcional. Neste outro de todos os mundos, a pessoa civil, o *Eu* individual, também aparece transformado: num *Ele*, neutro e impessoal.

Posto de outra forma, a escrita literária não é a expressão de uma personalidade, mas do seu apagamento; metamorfose e renovação do *Eu*. Por isto, entenda-se, tornar-se incerto de si mesmo, como se fosse um ser que não existe.

O escritor só o é na obra – passagem do determinado para o indeterminado; realização do que há no infinito do sujeito; experiência artística – e não se confunde com uma pessoa real. Ele é um conjunto de marcas e fantasmas aos quais é difícil dar nomes e dizer de onde cada um advém.

Como toda obra de arte, a literatura, é uma abordagem viva concretizada na vida, isto é, experiência, e também, pesquisa, que passa pela vida, mesmo parecendo ignorá-la.

Logo, a literatura não é imitação da vida, mas a sua intuição. É um mundo próprio de coisas concretas que, embora, possibilite a experimentação de afetos profundamente reais, não retira suas leis da religião, da moral, da ciência, do Estado, ou de qualquer outra forma de vida. Trata-se de uma forma primária, que encontra na transmudação do real, incluído o *Eu*, a sua base.

A obra, portanto, não deve ser entendida como a confissão do autor: no centro de qualquer trabalho artístico, o mesmo vale para a análise, está ele próprio. O crítico tem como material o pensamento, o criador, a vida plasmada pela linguagem. Estes formam a unidade e a esfera de forças a serem investigadas.

Em artigo dedicado a Gundolf, René Wellek ressalta como o crítico alemão vê a obra de arte, e qual o caminho a prática analítica deve seguir:

> uma forma de vida, ou, como o próprio diz, usando uma fórmula de Espinoza, "vida e obra" são apenas dois atributos de uma mesma substância, de uma unidade corpórea espiritual que apare simultaneamente como forma e movimento. Esta unidade de ser e de vir a ser é metaforicamente descrita como 'um globo de forças. (WELLEK, 1968, p. 397)

A análise literária se faz a partir dessa percepção, que não reduz a literatura à mera confirmação de teorias, mas parte do texto para formulá-las.

3. Conclusão

Todo artista é motivado por uma força íntima, fruto de um destino predeterminado e, portanto, inalterável. Na origem da vocação artística há sempre um acontecimento e uma necessidade íntima. O artista, isso vale para o escritor, só o é porque sente sê-lo, e não por pensar ser um. Ele é aquele que faz do mundo o seu símbolo, após nele se perder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUNDOLF, Friedrich. *Goethe*. Berlin: G. Bondi, 1920.

KEEDUS, Liisi. *The crisis of German historicism*. Cambridge: Cambridge University, 2015.

LEPENIES, Wolf. *Las tres culturas. La Sociología entre la literatura y la ciencia*. Trad.: J. Colón. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

LOSURDO, Domenico. *Hegel et la catastrophe allemande*. Paris: Albin Michel, 1994.

MANGUEL, Alberto. *A history of reading*. US: Penguin, 1996.

MARCUSE, Herbert. Der Kampf gegen den Liberalismus in der totalitären Staatsauffasung. In: ___. *Kultur und Gesellschaft I*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1965.

NEMOIANU, Virgil. *Postmodernism and cultural identities*: conflicts and coexistence. Baltimore: CUA Press, 2010.

PIÑON, Nélida. *Coração andarilho*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SERRA, Maurizio. *La Ferita della modernità. Intellettuali, totalitarismo e immagine del nemico*. Bologna: Il Mulino, 1992.

TADIÉ, Jean-Yve. *La critique littéraire au XXe siècle*. Paris: Éditions Belfort, 1987.

TODOROV, Tzvetan. *Theorie de la litterature*: textes des formalistes russes. France: Seuil, 1965.

WELLEK, René. The literary criticism of Friedrich Gundolf. In: ___. *Contemporary Literature*, vol. 9, n. 3, Modern Criticism. Winconsin: Univerity of Winsconsin, 1968.

ZUIN, João Carlos Soares. A crise da modernidade no início do século XX. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/412/1210>. Acesso em: 01-09-2010.

A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA AULA DE LITERATURA

Everson Nicolau de Almeida (UFLA)
eversonscj@gmail.com
Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA)
marciocano@dch.ufla.br

RESUMO

A presente comunicação constitui um relato dos resultados de um projeto desenvolvido na Escola Estadual Dora Matarazzo, no município de Lavras, localizado no sul de Minas Gerais. O referido projeto desenvolveu uma proposta que ensejava a remontagem do espaço das aulas, com o intuito de proporcionar ao sujeito que aprende uma experiência literária que os levassem a momentos de ludicidade e que ao mesmo tempo contribuísse para sua formação crítico-social, por meio da inserção de elementos da análise do discurso de linha francesa, mais especificamente a noção de paratopia, ancorada nos estudos de Maingueneau (1997, 2005, 2006, 2008). A partir do estudo do poema Navio Negreiro (Castro Alves), foi possível incentivar e promover momentos de exploração de diferentes práticas linguísticas (oralidade, leitura e produção textual). Além disso, foi possível trabalhar vários textos em suas modalidades (sons, gestos, imagens, palavras), o que contribuiu efetivamente para a melhoria da expressão dos alunos durante as discussões realizadas em sala de aula. Assim, trabalhando a experiência literária desses sujeitos com as multimodalidades da linguagem, a culminância do projeto desenvolvido rendeu à escola o primeiro lugar no Primeiro Festival da Poesia Encenada (I FEPEN), no ano de 2014, além de uma oportunidade singular de formação crítico-social desses alunos, como leitores de textos literários e cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Literatura. Aula. Análise do discurso. Oralidade. Leitura.

1. Introdução

A discussão sobre o papel da aula de literatura nas escolas precisa ganhar espaço, pois a necessidade de aproximar o aluno do universo literário é de suma importância no processo de construção de conhecimento. Essa necessidade existe, pois o desenvolvimento do sujeito, por meio da aula de literatura, pode se dar de diversas maneiras, pelas quais podemos criar um processo de interação que possibilite ao aluno uma autêntica experiência literária. Assim, a remontagem dos espaços e das metodologias na abordagem dos conteúdos dessa disciplina podem contribuir para que se estabeleça o protagonismo do sujeito que aprende, colocando-o como agente nesse processo de construção de saberes.

Em muitas instituições de ensino, a aula de literatura se reserva à leitura de textos antigos, que não despertam o interesse dos alunos e além disso, a reprodução sistematizada dos conteúdos aprendidos torna as aulas ainda menos atrativas. Um dos fatores que observamos foi que a carga horária reservada para as aulas de literatura é mínima, pois a professora dispunha de uma aula semanal nos segundos e nos terceiros anos do ensino médio para trabalhar a disciplina. Com base nessa observação, analisamos e discutimos propostas que pudessem ultrapassar a esfera do ensino historicizado e que se aprofundasse em questões da experiência e das sensações, pois a literatura dentro da escola pode contribuir eficazmente para que o desenvolvimento do sujeito que aprende se dê tanto na esfera do conhecimento quanto na sua formação crítica como ser social. (CANO, 2014, p. 4)

Um dos problemas enfrentados é a fragmentação dos conteúdos nas escolas, impedindo a interação dos diversos conteúdos e interferindo na relação entre os sujeitos e entre o sujeito e o conteúdo. Nessa perspectiva, a escola acaba primando pelas relações superficiais, deixando de lado a subjetividade e contribuindo para a mecanização do aprendizado. Para que essa situação ganhasse novos rumos, surgiu uma proposta maior de interação entre os conteúdos e de focalização do sujeito, proposta essa que veio de um longo processo de amadurecimento metodológico nas últimas décadas do século passado. Tal proposta de adequação dos conteúdos se ancorou na perspectiva sociointeracionista de Vigotsky (2008), pois a distância entre os sujeitos e o conteúdo se dava por meio de metodologias que empobrecem a capacidade de construção coletiva de conhecimento e proporciona o desenvolvimento do sujeito como agente nesse processo de interação.

Com o sujeito no centro do ensino, a intenção é que ele possa passar por diversas situações, para que ele seja capaz de lançar seu olhar sobre o mundo, com base nas suas experiências. Por isso, cabe à escola proporcionar o desenvolvimento do sujeito, por meio de seus conteúdos relacionados e de acordo com as especificidades dos grupos, a fim de formar o cidadão crítico da sociedade em que vive. Diante dessa necessidade de criar condições para o desenvolvimento dos sujeitos, com base nas suas experiências, nos perguntamos sobre qual o papel da aula de literatura para a formação crítico-social dos alunos, por meio de um olhar mais voltado às suas experiências e ao seu contexto social. Parece-nos que aí se encontra uma contribuição rica da literatura na formação do sujeito. Por isso, questionamos: como a modificação do espaço das aulas e

a metodologia no ensino podem contribuir para o processo de formação literária crítica do sujeito?

2. *Contextualização*

Por muito tempo, o ensino de literatura esteve atrelado à ideia de leitura de livros clássicos, como método essencial para que os alunos falassem e escrevessem bem. Com isso, a escola se manteve presa aos conteúdos como peças centrais no processo de aprendizagem, por meio de uma leitura completamente direcionada, com um cânone a ser seguido, sem o qual não se poderia interpretar os livros sugeridos. Assim, a chamada ficha de leitura era a responsável por encaminhar a ótica sob a qual o livro deveria ser lido, descartando a experiência subjetiva do sujeito com a leitura.

Com a necessidade de se estabelecer um estudo, no ensino médio, que se volte para o vestibular, o ensino da literatura, mais uma vez, perdeu seu foco, sendo reduzido ao estudo das correntes e das tendências literárias de modo sistematizado, por períodos, impossibilitando uma autêntica experiência literária, que proporcione ao aluno momentos de desenvolvimento das suas capacidades sensoriais, por meio da percepção artística e, ao mesmo tempo, que se posicione como sujeito agente no processo de construção do conhecimento. Um outro momento, já no fim do ensino médio, que promove a redução da literatura ao objetivismo é o vestibular. As leituras obrigatórias e a necessidade de perceber as características de época e de estilo nos livros é um agravante na realidade do ensino de literatura na escola, pois não permite um contato lúdico com a leitura.

Assim, a necessidade de criação de espaços próprios para o contato lúdico com a literatura, aliada à percepção da importância da experiência literária, é de suma importância no ambiente escolar. Por isso, vale sempre ter em vista que o indivíduo constrói conhecimento, pois participa do seu processo de construção, com toda a bagagem adquirida ao longo de sua existência e, por isso, é também constituído por esse conhecimento. Deste modo, a criatividade do professor de literatura, bem como o seu senso crítico, deve se fazer presente, a fim de que as aulas sejam um lugar de encontro do sujeito consigo mesmo e com as situações que o cercam.

Reconhecer a importância do espaço da literatura na constituição

dos sujeitos é ter em vista o desenvolvimento do aluno por meio da experiência, sabendo que a necessidade de potencializar esse indivíduo é necessária para que o mundo seja percebido não só pelo viés científico, mas também pelos vieses filosófico, transcendental e artístico, colocando-o no lugar, chamado pela análise do discurso de linha francesa de paratópico, ou seja, dos discursos que dão sentido ao mundo. Por isso, a literatura, por fazer parte do leque das artes, possibilita colocar o sujeito nesse lugar, proporcionando uma visão do mundo menos superficial e mais experiencial, interna e subjetiva. (CANO, 2014)

Sobre essa necessidade de articular os conhecimentos dos alunos, dialogando com a sua realidade e permitindo a construção conjunta de saberes, os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) dizem que o ensino de língua materna, bem como o de literatura devem ir

> (...) além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. (...) o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competência que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55)

Com isso, na tentativa de entender a centralidade do sujeito no ensino, mais especificamente dentro da literatura, faz-se necessária a compreensão de como os sujeitos emergem dentro dos discursos, uma vez que cada lugar discursivo tem o seu modo de ocorrência específico. Para tanto, a prática escolar deve criar certas condições para que a produção possibilite o surgimento desse sujeito nas suas inúmeras atividades dentro do processo de construção do conhecimento. Maingueneau (2008, 2012) aponta para a existência de três lugares discursivos, nos quais se encontram os discursos paratópicos, os tópicos e os atópicos.

De acordo com o autor, os discursos atópicos são aqueles que atravessam os diversos campos discursivos, pois se encontram à margem, ou seja, não têm aceitação na sociedade. Já os discursos tópicos são aqueles discursos que têm um território legitimado e podem circular livremente na sociedade. Por último, os discursos paratópicos são aqueles que atravessam os diversos territórios discursivos e têm uma função formadora de opinião, por meio da promoção de sentido diante dos fenômenos da vida e do mundo, ou seja, são discursos que se autoconstituem e se autolegitimam e que são aceitos pela sociedade. Nesse processo de emersão de um hiperenunciador, que é a principal característica dos discursos paratópicos, as instâncias derivadas dessa enunciação proporcionam ao sujeito a atribuição de um sentido à vida, com base na dimensão do absolu-

to, utilizando-se da percepção e da recepção. Por isso, os discursos paratópicos são discursos como o literário, o bíblico, o filosófico e o científico. (MAINGUENEAU, 2008)

Neste momento, tomamos somente a noção de discurso paratópico como base para a nossa experiência que se desenvolveu em sala de aula, visto que este é um ponto de suma importância para o desenvolvimento da ideia de experiência literária. Assim, a experiência literária se dá no sujeito e, portanto, é preciso compreender esse sujeito de maneira homogênea, seria descaracterizá-lo e privá-lo da sua subjetividade. Por isso, a noção de heterogeneidade desse sujeito é substancial, pois ele reproduz os diversos discursos do grupo social que ele representa e do lugar que ele ocupa na sociedade. Daí vem a primazia do sujeito no ensino, como agente em meio ao processo de construção do conhecimento, pois, inseridos os processos sociais e históricos, ele está se relacionando integralmente nessa teia de informações, percepções e recepções.

Com base nos conceitos apresentados acima, queremos nos concentrar no ensino de literatura, como uma experiência paratópica para o aluno, proporcionando a ele uma experiência em que o sujeito ocupa um lugar que vê o mundo e atribui sentido a ele, para depois refletir e aprender com essa experiência. Por isso, a necessidade de que a experiência vivida por ele abra a possibilidade de encenar papéis distintos e de atribuir diversos sentidos à vida, como forma de participação no processo de construção de saberes e no respeito à subjetividade dos indivíduos.

Para que isso ocorra, é preciso trabalhar de acordo com as especificidades dos grupos de estudantes, respeitando seu processo de aprendizagem até ali e, sobretudo, aproveitando essa carga de conhecimento, por meio do diálogo com toda a comunidade escolar. Desse modo, é possível realizar um projeto que envolva a sala de aula, a biblioteca, os espaços externos e as pessoas que fazem a escola.

3. Proposta e aplicação do projeto

A fim de inserir no ambiente escolar, mais especificamente nas aulas de literatura, a noção de paratopia e de experiência literária, foi necessário que o diálogo acadêmico se convertesse em prática de ensino. Assim, várias discussões foram realizadas no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), como forma de garantir que todo o suporte teórico seria trabalhado em consonância com os PCN.

Respaldando-se na análise do discurso de linha francesa e trabalhando em sintonia com os PCN, o nosso projeto se desenvolveu na Escola Estadual Dora Matarazzo, onde as aulas foram divididas em dois momentos, para que a experiência literária se relacionasse com os fatos e passagens da vida dos alunos, de modo que a literatura não se encontrasse isolada, mas em constante relação com a identidade desses sujeitos. Por isso, em um primeiro momento, aconteceram os encontros na biblioteca, como forma de repensar o espaço que possuímos, fazendo com que esse ambiente seja mais usado pelo próprio aluno, e que ele perca o medo de ir até lá. O intuito de promover essas aulas na biblioteca era diversificar o lugar da aprendizagem, como forma de interação, que abandona a disposição linear e aloca-se em círculos, para que todos se vejam e interajam durante as discussões e trabalhos. Além disso, abrir a biblioteca para que os alunos se percebam nesse lugar, que muitas vezes é sucateado dentro das escolas, como depósito de materiais, de livros didáticos, além de ser uma sala reservada para castigos. Abrir a biblioteca é ao mesmo tempo abrir o espaço do lúdico e do literário, para que esse lugar possibilite a autêntica manifestação dos sujeitos nos processos de experiência e de criação, pois,

> [...] no microcosmo da sala de aula [...] talvez não sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, biblioteca de sala de aula, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar este circuito. (GERALDI, 1985, p. 87)

Nesses encontros, utilizamos textos literários com o auxílio de músicas, vídeos, apresentação de slides e de outras formas de mídia, como forma de chamar a atenção dos estudantes para o mundo a sua volta, mostrando que a literatura dialoga com outras formas de expressão e de arte e que, por ser fruto da produção discursiva e estética, está mais próxima deles. Com isso, foi possível introduzir a noção de paratopia para dentro de suas realidades, possibilitando a leitura crítica do mundo em que vivem, com base nas diversas experiências aliadas à experiência literária. A relação dos textos literários com a realidade em que os alunos estão inseridos proporcionaram debates que, ao longo do tempo, se aperfeiçoaram, no sentido de análise do meio e argumentação sobre as observações realizadas.

Exemplificaremos a seguir, com um trecho do poema *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, algumas abordagens que conseguimos fazer com os alunos e explanaremos como a metodologia de ensino de literatura, pautada na centralidade do sujeito e na experiência literária, proporcionou a encenação desse mesmo poema no I FEPEN (Primeiro Festival da Poesia Encenada), promovido pela Academia Lavrense de Letras, no

qual a Escola Estadual Dora Matarazzo foi a vencedora, alcançando o primeiro lugar na classificação final.

Canto IV (recorte)

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

(ALVES, 1869, p. 3)

Uma das reflexões feitas a partir desse trecho do poema de Castro Alves foi a atrocidade cometida contra os africanos, quando, impedidos de sua liberdade, foram trazidos ao Brasil como escravos. As contribuições dos alunos nas conversas sobre o processo de escravização dos africanos e da identidade dos negros no processo de construção da cultura e da economia brasileira foram de suma importância para compreender o papel social desempenhado pelos descendentes de escravos. Com maturidade singular, muitos alunos falaram das diversas faces do preconceito racial e associaram o racismo a outros tipos de preconceito, como o de classe social, o de gênero e o preconceito religioso. Nossa intenção não é fazer um relato dessas abordagens, mas é mostrar como as relações estabelecidas pelos alunos durante as nossas aulas estão associadas aos diversos fatores que compõem o processo discursivo de legitimação de alguns tipos de preconceito. Além disso, ensejamos apontar que a percep-

ção que se dá pela experiência literária possibilita a atribuição de sentido no espaço paratópico, no qual esses discursos podem ser abordados e resinificados de uma maneira que forme o sujeito em uma perspectiva crítica.

Introduzido o poema *O Navio Negreiro,* tivemos a oportunidade de discutir vários assuntos, como a questão da escravidão, da cultura africana, da contribuição dos negros para o sincretismo religioso e da vasta influência dos descendentes de escravos na música popular brasileira. Aí é que a literatura ganha força, por meio da proporção de uma autêntica experiência, que aborda o texto nas suas distintas e diversas modalidades e permite, no campo da paratopia, formar o indivíduo atento às capacidades formativas dos discursos que se materializam em obras literárias. Os pontos históricos que permeiam a composição do poema de Castro Alves, bem como a questão sociocultural da época foram entrelaçados com a própria experiência dos alunos, como sujeitos inseridos e conscientes do seu papel na sociedade e cidadãos atentos aos percursos históricos, uma vez que sua identidade atual é

> diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam. (RIBEIRO, 1995, p. 19)

Inspirados por essa diversidade de referências culturais e étnicas que desaguam na formação atual da cultura brasileira, caracterizada por ser multifacetada, após todas as discussões, o segundo momento das aulas era destinado à abordagem da literatura por uma perspectiva histórica, expondo as características das escolas literárias. Deste modo, propicia-se o contato do sujeito com o objeto pelo qual se dará a experiência literária, para depois entrar no ensino das características de estilo e de época. Com isso, a experiência literária não se exclui pela contextualização histórica dos discursos que norteavam as características e os estilos de época, mas aprimora o conhecimento dos indivíduos que também são seres sociais e históricos.

Com o intuito de expandir os efeitos dessa experiência literária, fizemos aos alunos a proposta de encenação do poema *O Navio Negreiro,* para ser apresentado no Festival de Poesia Encenada, idealizado pela Academia Lavrense de Letras. Os alunos precisavam de um motivo que os levassem à essa participação, pois não gostariam de atuar na frente de uma plateia e de jurados que iriam examiná-los, pois se sentiam tímidos e

inseguros diante da novidade. Daí, tivemos a ideia de retomar um ponto importante da discussão, que é o combate à discriminação. Esse protesto contra o preconceito seria feito de modo diferente, descartando a necessidade de passeatas ou cartazes que visariam a conscientização da população, mas encarnando, por meio do teatro, os próprios personagens dos navios negreiros. Assim, a justificativa para a nossa participação no festival foi um movimento muito forte de expressão artística: um protesto, por meio da arte, mais especificamente do teatro, contra os diferentes tipos de preconceitos que assolam a nossa sociedade.

A montagem da apresentação se deu por meio de conversas e de encontros semanais, nas segundas e nas quartas-feiras, durante os meses de maio a setembro de 2014. Participaram desse projeto estudantes do segundo e do terceiro ano do ensino médio da escola. Assim, muitas ideias surgiram e a apresentação foi construída com a participação de todos, desde a seleção dos trechos a serem encenados, da elaboração das personagens, da montagem do cenário e do figurino e, por fim, a ideia que acreditamos ser a que mais contribuiu para a nossa apresentação: um grupo de alunos musicou trechos do poema e a instrumentalização musical se deu por tambores. Esse acréscimo foi de suma importância, pois resgatou todo o histórico de conversas na biblioteca da escola sobre as contribuições que os povos africanos trouxeram para a cultura brasileira, além de ser mais um elemento de expressão artística que dialoga com as experiências e com as capacidades dos alunos.

As apresentações ocorreram nos dias 15, 16 e 17 de setembro de 2014 no próprio município de Lavras, sendo que a Escola Estadual Dora Matarazzo se apresentou nos dias 16 e 17, classificando-se para a final no primeiro dia de apresentação e alcançando o primeiro lugar na classificação no último dia das encenações teatrais. A nossa vitória gerou nos alunos uma autoconfiança que não era característica deles e o sentido de trabalho em grupo tomou uma dimensão singular em suas vidas, pois pela primeira vez, era aberto um espaço que permitia a expressão corporal e musical, a atuação teatral, possibilitada pelo desenvolvimento da capacidade oral durante as aulas na biblioteca e nos ensaios. A construção conjunta da apresentação também repercutiu de uma forma surpreendente, pois gerou por parte dos alunos um sentido de pertença que garantiu a qualidade do nosso trabalho como um processo de formação crítica e social por meio da literatura.

Por fim, diante da exposição do nosso trabalho, acreditamos que as palavras do professor Antônio Cândido são profícuas para expressar o

sentimento que nos norteou ao longo do nosso projeto e os efeitos da nossa atuação no PIBID, pois sempre tivemos a noção de que

> (...) a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CÂNDIDO, 1995 p. 191)

4. Considerações finais

Com base nas primeiras percepções sobre as aulas de literatura na Escola Estadual Dora Matarazzo, nos atentamos à necessidade de promover encontros que permitissem aos alunos uma autêntica experiência literária. Para que isso fosse possível, introduzimos elementos lúdicos e discursivos nas aulas reservadas ao PIBID, para que pudéssemos desenvolver, em conjunto com os alunos, uma metodologia pautada na experiência literária dos sujeitos, valorizando-os como indivíduos ativos no processo de construção de conhecimento. Assim, o nosso trabalho foi possibilitado pela inserção do conceito de discurso paratópico, da análise do discurso de linha francesa, apresentado como os discursos que dão sentido à vida.

A abordagem do conceito de discurso paratópico se deu no âmbito da experiência literária, que desenvolve as potencialidades dos sujeitos, apontando para a capacidade de formação crítico-social por meio da arte. Deste modo, o trabalho com a literatura não foi feito de maneira isolada, mas, utilizou-se das multimodalidades textuais e artísticas para alcançar os sujeitos e formá-los dentro de uma perspectiva que os centraliza e os redimensiona no espaço das aulas. A contribuição dessa nova abordagem foi a participação efetiva dos alunos durante as leituras e discussões promovidas na biblioteca da escola, resultando na proposta de encenação d'*O Navio Negreiro*, que contou com a colaboração de todos os alunos, desde o planejamento da peça teatral até a sua apresentação. Essa participação gerou um sentido de pertença nesses indivíduos, que viram na literatura e no teatro uma oportunidade singular de expressar suas emoções e capacidades artísticas, além de serem formados, crítica e socialmente, como agentes no processo de ensino-aprendizagem, e conscientes do seu papel dentro da história e da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Castro [Antônio Frederico de]. *O navio negreiro*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf> Acesso em: 22-01-2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *PCN*: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades,1995.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira; SILVA, Luciana Soares. *O ensino de literatura:* uma experiência paratópica. [No prelo]

CEREJA, William Roberto. *O ensino de literatura:* uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino:* exercícios de militância de divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Cenas da enunciação*. Organização: Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Discurso literário*. Trad.: Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Org.: Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva. Trad.: Adail Sobral et alii. São Paulo: Parábola, 2010a.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad.: Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2007.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Trad.: Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso:* princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido de Brasil. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

A FAVELA
COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO CULTURAL LOCAL

Fábia de Castro Lemos (UNIGRANRIO/FIOCRUZ)
fabiaclemos@bol.com.br
José Carlos Sebe Bom Meihy (UNIGRANRIO)
jcarlosbm@hotmail.com
Joaquim Humberto Coelho de Oliveira (UNIGRANRIO)
jhumbertoo@uol.com.br

RESUMO

A presente proposta versa sobre resultados de pesquisas procedidas favela da Barreira, situada na zona norte do Rio de Janeiro. Tendo como objetivo a analise do meio sociocultural assumido como ambiente propicio para o entendimento das relações imediatas, elegeu-se a educação informal como mecanismo capaz de permitir o reconhecimento mínimo dos sujeitos em processo de vivência grupal. Para efetivar o exame desse tipo de relações culturais, entendidos, em sua dimensão local primária, a "história oral de vida" foi escolhida como alternativa apta a instruir procedimentos operacionais que se abrem ao exame do papel do individuo em seu meio imediato e as relações possíveis de interação com o espaço maior da cultura que abrange tal situação.

Palavras-chave: Favela. Narrativa. Cultura.

1. Introdução

A compreensão de que as experiências cotidianas são capazes de assumir um papel que possa promover a leitura de mundo significativa ao indivíduo, na perspectiva da compreensão das contribuições da educação informal, tem motivado a observação da construção dos elementos que compõe o arcabouço cultural na favela da Barreira, nosso *locus* de estudo que tem conduzido nossa empiria social.

O entendimento de que o espaço da favela pode desvelar-se como ambiente educador, aportado na idéia das cidades educadoras em Mignolo (2010) a partir da observação de relações travadas entre o espaço e o grupo, pode ser considerado o axioma central na valorização do fator humano para a construção do tecido sociocultural, permeado por elementos que estão presentes na favela, cenário que mobiliza o cotidiano donde os indivíduos se (re)produzem em conhecimentos e práticas diárias, tor-

nando a favela um espaço dotado de vida, potencialmente educador.

A análise das relações imediatas a partir do meio sociocultural, tem na educação informal o fio condutor que possibilita o reconhecimento das experiências como veículo motivador de práticas e saberes locais, que parte da perspectiva da produção do conhecimento comum, revelando as possibilidades educativas como furto das relações do grupo no ambiente, no espaço da favela, um mundo produzido e (re) produzido pelas relações que atravessam o espaço e as próprias relações, através do fazer.

É nessa perspectiva que o presente artigo busca analisar o meio socioambiental da Favela estudada como mote significativo de produção de práticas e saberes que conduzem a formação do *ethos local*, onde a educação informal emerge como mecanismo mediador capaz de permitir o reconhecimento dos sujeitos em processo de vivência social a partir de seu pertencimento com o grupo.

O movimento de observação tem como aporte a valorização das narrativas, que nos enreda a construção da história oral de vida como alternativa hábil à instrução de procedimentos que possibilitam a análise do papel indivíduo em seu meio, e as relações possíveis com o espaço mediador e produtor da cultura local da favela.

A partir da análise das narrativas e as possibilidades de construção que emerge delas propomos a reflexão da necessidade da compreensão da relação do grupo com o espaço da favela para valorização de saberes e práticas desveladas como produto da educação informal, cotejando assim a construção do discurso, as formas de apropriação do espaço e experiências diárias, no processo do conhecimento comum aquilatando a cultura urbana de periferia nas favelas o que possivelmente instrumentalizará diálogos à inclusão cultural do grupo e da própria favela como espaço urbano educativo.

Para a sistematização e desenvolvimento do presente trabalho, estruturamos utilizamos as narrativas do grupo, como construto da história oral de vida Meihy (2011), analisamos ainda os dados com os escritos de Gadotti (2005), Maturana (2014) e Geertz (2015) entre outros autores.

2. Gênese criativa: a ocupação do espaço

A compreensão de que a favela pode ser fonte de produção de saberes e conhecimento, não é tarefa fácil de ser perquirida, demanda um

aprofundamento no *flanar* pelos espaços da favela, considerando todos os aspectos físicos e abstratos, o que nos remete, inicialmente, a criação do espaço da favela.

A necessidade impõe estratégias de sobrevivência, na busca da autopreservação da vida, de direitos tão elementares quanto básicos aclamados no campo das possibilidades, com esse pensamento, mola propulsora que desvela a favela para além do fenômeno urbano, mas como realidade social concreta.

A favela da Barreira é produto das lutas sociais do grupo, forjada pela necessidade de habitação, criada com indissociáveis relações sociais constituídas no seu núcleo, mantendo relações estreitas com as reformas urbanas, sendo, como preconiza Balman (2005, p. 20), um espaço redundante as reformas e crescimento do próprio bairro, se o projeto consistia na reforma urbana, o rejeito desse projeto certamente foi à favela, e no caso da Barreira, o rescaldo da urbanização periférica do seu bairro.

No entanto, essa "construção social da favela da Barreira", não tirou o potencial de produção e organização do espaço, mobilizada pelos mesmos elementos que norteiam a mobilização das cidades o *fator humano*, fazendo atualmente com que a favela se produza como cidade, sua existência é a personificação mais viva do exercício do direito à cidade, o que no conduz ao entendimento de que a cidade seja um espaço matizado de acordo com os níveis de realidade social, onde a favela emerge como um desses níveis de realização e realidade social. (LEFEBVRE, 2001, p. 63)

Se consideramos o materialismo histórico que envolve a gênese da favela da Barreira, precisaríamos considerar as negociações as quais nortearam a distribuição das sesmarias, a necessidade política de ocupação e apropriação territorial no Brasil colonial, e a distribuição de sesmarias, apenas para compreendermos que a ocupação do espaço pode ser regular quando da anuência e interesses políticos, mas irregular quando da ausência desses.

A favela se relaciona, assim, como parte da história de criação do bairro de Rocha Miranda e Honório Gurgel, mantidos por um único proprietário de sesmaria, Dr. Honório José da Cunha Gurgel do Amaral[5]

[5] Fonte: Instituto Histórico e geográfico brasileiro. Obra: *Na trilha do passado*: genealogia da família Gurgel. Autor: Aldysio Gurgel do Amaral.

(1860-1920), nascido em Irajá, tendo sido o 10º prefeito da cidade, governando o Rio de Janeiro (1898-1899), doando à família Rocha Miranda, metade de suas terras, iniciando assim o processo de tímido de "urbanização" com abertura de ruas e vias e dos bairros de Honório Gurgel e Rocha Miranda.

Os relatos de alguns moradores mais antigos, infantes por ocasião da formação da favela da Barreira (no fim da década de 40 início de 50), recorrem aos fragmentos de memória buscando, nas histórias contadas por seus avós e pais, a trajetória para construção do bairro de Rocha Miranda e Honório Gurgel, relacionando assim a formação do bairro com a necessidade de mão de obra, já na segunda década do século vinte, onde o espaço se desvela como legado à memória. (LE GOFF, 1996, p. 536)

As narrativas, na dicção de Meihy (2011) demonstram uma relação estreita com as experiências vivenciadas, no caso do surgimento do bairro, essa mecânica não foi diferenciada; A necessidade de mão de obra se revelou tão proporcional a necessidade do crescimento do bairro, gerando questões de entrada e ocupação habitacional dos trabalhadores, que por fim instalaram-se nas áreas menos privilegiadas do bairro, formando assentamentos de baixa renda[6].

A análise breve do movimento de ocupação do bairro nos reporta a uma reprodução assistida da urbanização da própria cidade do Rio de Janeiro, o bairro de Rocha Miranda e Honório Gurgel surgem como produto futuro de uma abstração urbana do projeto de reforma, resquícios indeléveis do legado de Passos[7], emergindo como subproduto do desenvolvimentismo, o que se consolida na narrativa de um dos moradores que indica que o bairro cresceu muito durante entre as décadas de 30 e 40, marcando assim o início da ocupação do que hoje se conhece como favela da Barreira, favela com aproximadamente 70 (setenta anos) de consolidação.

Atualmente, o grande ganho da favela tem sido o encontro consigo, as estratégias forjadas no cotidiano, que geram meios de ampliação e conhecimento com o próprio espaço, favorece relações que, consubstanciadas nas práticas e saberes locais, consolidam um mote cultural peculi-

---

[6] Segundo informações do portal GEORIO, obtida junto ao Sistema de Assentamento de Baixa Renda, o local é reconhecido como *Favela Vila Operária Diamantes:* Fonte: *http://portalgeo.rio.rj.gov.br/sabren/index.html*

[7] Reforma Urbana Pereira Passos (1902-1906)

ar do espaço.

Os elementos que nos chamam a reflexão consistem no discurso, na comunicação falada de palavras e jargões produzidos e utilizados no espaço da favela compreendida pelo grupo, verificada nas narrativas de alguns membros do grupo, as formas de apropriação do espaço e distanciamento do mesmo, e as marcas existenciais produzidas nos muros da favela.

3. Produção cultural da favela: o pertencimento

Para analisarmos as produções culturais da favela, necessário se faz a reflexão das questões que norteiam o pertencimento com o espaço, visto que a dinâmica cultural engendrada consiste na conjugação das pessoas que estabelecem relações de afetividade.

> (...) as representações "construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coerciva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2005, p. 39)

As narrativas locais emergem micronúcleos identitários, inclusive no que tange ao pertencimento do espaço da própria Favela, possibilitando a ilação da diversidade de pertencimento do lugar, que se desvela como "lar" e extensão da família para alguns moradores mais antigos, que demonstram um discurso de pertencimento e identidade com a trajetória histórica do lugar.

Para esse grupo de moradores, a favela da Barreira se torna um lugar de práticas do cotidiano, de produção de si, seja através da integração com os demais moradores, seja ainda pela satisfação de partilhar experiências junto de suas famílias, o que configura um legado de gerações mantendo relações estreitas de apropriação do espaço, conferindo sentidos de pertencimento.

No entanto, podemos observar no movimento de imigração pendular[8], a negação do espaço. Nesse sentido, a favela é concebida para determinado grupo de moradores, como espaço indesejado, inconcebível,

[8] Denominamos migração pendular, o movimento de entrada e saída, que concebe a Favela como "espaço dormitório", ou de mera utilização sem pertencimento.

servindo apenas para o regresso do trabalho, enquanto não chega o momento da partida ao trabalho no dia seguinte

Esse grupo de pessoas, encontra dificuldade na aceitação de sua própria inserção no espaço, negando qualquer tipo de possibilidade de relação com o espaço, onde o distanciamento configura o que compreendemos ser "identidades negativas".

A ambivalência no tocante a concepção de pertencimento do grupo com o espaço da Favela, gerando pequenos núcleos identitários, fundamenta a diversidade no espaço, fazendo com que sejam inseridos vários sentidos de apreensão e apropriação do espaço, o que infere diretamente na construção do *ethos* cultural do local, que manterá, no esteio dessa diversidade, permeada por valores, crenças, e concepções de vida, o arcabouço axiológico e ontológico, que delineia as produções culturais locais.

Assim, a produção cultural local, demonstra-se permeada pelas questões de pertencimento, nas formas de compreensão da Favela, seja como espaço de possibilidades e conforto, numa lógica de territorialidade afetiva, como nos demonstra Certeau (1996), ou ainda como o não lugar, delineado pela imigração pendular, do não lar de Augé (2005), do lugar transitório, cumprindo um papel de "rito de passagem", onde se refuta a existência local, e por vezes a própria condição de inserção humana.

4. Considerações finais

A compreensão das produções culturais da Favela da Barreia, demandam análise mais acurado da construção do tecido do *ethos* local, o que tem sido revelada gradativamente nas narrativas dos seus moradores, elemento de fundamental importância ao entendimento da realidade vivenciada e das construções cognitivas e culturais locais, no construto da história oral da comunidade e de vida dos moradores.

As narrativas agregam em si um sistema epistemológico permeado na história oral do homem, aportando alguns elementos ontológicos assertiva evidenciada na análise do discurso dos moradores.

Assim, na medida em que as narrativas refletem ou buscam emergir a produção do sujeito como produto de suas relações sociais reais como na favela mantendo uma reciprocidade com as representações históricas.

No então, precisamos entender que nem sempre as descrições históricas contextualizadas nas narrativas poderão não serem reconhecidas nos estatutos ou postulados positivados requerendo uma compreensão dos sentidos dessas narrativas e a apreensão do diálogo estabelecido com suas relações sociais que o produz, o que permite perquirirmos em quais espaços e sob quais condições relacionais o sujeito se (re)produz.

Nessa perspectiva, percebemos que a concepção produzida pelo materialismo histórico da "favela" manteve-se assentada na ideia de mal, de ser um espaço cruel de pobreza extrema realizando a *"simbólica do mal"* observada em Ricoeur (2013), o que reclama novos olhares perquirindo o reconhecimento de identidade, propugnada a partir do pragmatismo fenomenológico, possibilitado novas interpretações dos signos da Favela a partir da realidade de sua historicidade cultural produzida.

A favela guarda histórias que não estão no reino hegemônico da escrita, que precisam ser aprendidas, desvelando uma realidade que busca sua identidade e que se consolida na resistência, na oposição de predições daquilo que já está posto ou representado de forma distorcida, emergindo assim a necessidade de observação de uma fenomenologia da construção desse ser social e humano.

Enquanto as teorias demonstram representações que se distanciam da realidade, as narrativas tecem construções de história oral sobre as experiências reais, colocando a prova o arcabouço teorizado, o que vem demonstrando um resultado invariável que leva a falha da captura da realidade rompendo com diálogos e embates travados nas arenas dos diversos cenários sociais, deixam assim de capturar as produções humanas em suas múltiplas dimensões, esse é o trabalho de observação e reflexão a partir do real vivido, possibilitando novas reflexões que nos encaminhe a novas hermenêuticas da Favela como espaço de produção cultural que reclama sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, M. *Não lugares*: introdução a uma antropologia da sobre modernidade. 1. ed. Lisboa: 90 Graus, 2005.

BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas.* Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CETEAU, M. de. A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Trad.:

Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 85.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal / não formal.* 1. ed. francesa. Sion (Suíça), 2005.

_____. A questão da educação formal / não formal. *Newsletter*, Evora, ano 1, n. 7, de 27/09/2012. Disponível em: <http://siiue.uevora.pt/files/anexo_informacao/20112>

GEERTZ, C. *O saber local*: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad.: Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEFEBVRE, H. *La presencia y La ausência*. Contribuición a la teoria de las representaciones. Trad.: Oscar Barahona. Fundo de Cultura Económica: México, 1983.

_____. *O direito à cidade*. Trad.: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento e memória. In: ___. *História e memória.* Campinas: UNICAMP, 1996.

MATURANA, H. A ontologia da realidade. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 216.

MEIHY, J. C. *Guia prático de história oral.* São Paulo: Contexto, 2011.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica*: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICOEUR, P. *A simbólica do mal.* São Paulo: Edições 70, 2013.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE (PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA) NO BRASIL

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)
vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o panorama geral sobre a formação do professor de português como segunda língua, abordando contradições e lacunas existentes dessa área no mercado de trabalho atual, e descrever e analisar a grade curricular de cursos de formação de professores na área. A justificativa do trabalho se dá a partir da lacuna criada no que diz respeito a essa temática, pois, mesmo existindo muitos trabalhos sobre a formação de professores, a maioria pensa o professor de português como língua materna ou, aqueles que pensam a formação do professor de língua estrangeira, nem sempre deixam claro sua relação com o português língua não materna. Para tal objetivo, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, falaremos como surgiu a consciência sobre a área de ensino de português como segunda língua. Depois, refletiremos sobre o mercado de trabalho, pensando qual a formação dos professores que estão ensinando língua portuguesa para estrangeiros. Por fim, na quarta parte, faremos um panorama geral dos cursos oferecidos para professores e cursos de graduação de língua portuguesa como segunda língua e como língua materna, explicando suas diferenças e semelhanças e apontando possíveis novos caminhos para a área.

Palavras-chave: Formação de professores. PLE. Português língua estrangeira.

1. Introdução

Apesar de o ensino de português como língua não materna existir desde o período de colonização do Brasil, podemos afirmar que a consciência sobre esse ensino como área científica é relativamente recente.

Isso nos mostra que reflexões a respeito de metodologias para o ensino de PLE (português língua estrangeira) e da formação de professores nesse campo ainda são incipientes, o que faz com que, em alguns casos, o português seja ensinado para alunos estrangeiros a partir de propostas metodológicas direcionadas para a aprendizagem de língua materna e que o professor não tenha formação adequada para trabalhar com esse público, já que, muitas vezes, os docentes têm formação para serem

professores de português como língua materna ou, em situações mais graves, são apenas nativos de algum país cuja língua oficial é o português.

Levando em conta essa lacuna existente, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o panorama geral sobre a formação do professor de português como segunda língua, abordando contradições e lacunas da área no mercado de trabalho atual. Além disso, busca-se também descrever e analisar a grade curricular do curso de letras: português como língua estrangeira da Universidade de Brasília (UnB) e compará-lo com a habilitação letras: português/literatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – direcionada para a formação de professores de português como língua materna, apontando as diferenças e semelhanças dos dois tipos de formação e refletindo sobre possíveis novos caminhos para a área.

2. *O ensino de línguas modernas no Brasil e a consciência sobre a área de PLNM* (*português língua não materna*)

No século XX, inaugura-se nos anos 30 o ensino de línguas modernas no Brasil. Isso mostra que abordagens metodológicas que enxergam a língua portuguesa como uma língua não materna têm pouco mais de 50 anos, se consideramos como ponto de partida a publicação do livro pioneiro *Português para Estrangeiros*, de Mercedes Marchand (Porto Alegre, 1957). Além disso, a consciência da área de atuação profissional acadêmico-científica focada no processo de aprendizagem de português como língua não materna também é recente, podendo ser datada em pouco mais de 20 anos. De acordo com Almeida Filho (2011),

> A percepção de que temos uma prática institucionalizada crescente em novos postos de ensino do português para falantes de outras línguas no Brasil e no exterior abre caminho para a instauração dessa especialidade no campo da teoria do ensino e aprendizagem das línguas, campo esse constituinte da linguística aplicada contemporânea brasileira. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 94)

Na década de 70, as universidades USP e Unicamp criaram cursos de português língua estrangeira para estrangeiros. Enquanto a Unicamp buscou iniciativas para a consolidação da área, como a instituição do PLE como disciplina de catálogo e a contratação de docentes pesquisadores, a USP o implantou, ainda que tenha sido como uma extensão desvinculada da graduação e da pós-graduação. Com a criação desses cursos,

aumentou a necessidade de professores especializados na área e começou a se pensar em critérios de escolha para a seleção desses profissionais.

O final da década de 70 foi marcado por iniciativas de ensino e publicação de manuais para o ensino de PLNM (português língua não materna). Como explica Almeida Filho (2011), nesse período, foi publicada uma série importante para o ensino de português como língua não materna por Biazioli & Gomes de Matos, do Centro Yázigy de Linguística Aplicada em São Paulo.

Já na década de 80, houve a criação de pós-graduação direcionada para a área e aumentou o número de estrangeiros no país, o que fez com que crescesse o investimento nesse campo e fosse estimulada a elaboração de materiais didáticos, como as séries *Tudo Bem*, de Raquel Ramalhete, *Avenida Brasil*, de Emma Eberlein de Lima et alii, e *Fala Brasil*, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry, marcados pela modernização gráfica e a tentativa de tornar mais comunicativo o ensino estruturalista da época.

Na década de 90, surge uma nova consciência profissional no âmbito do ensino de PLNM. Além do início da oferta de disciplinas relacionadas à área nas graduações e nos programas de pós-graduação, são elaborados livros teóricos direcionados para professores ou alunos de letras em formação para esse campo. No entanto, mesmo com essas iniciativas, como explica Almeida Filho (2011),

> Não há nessa década e nem nesta em que vivemos a formulação de uma política oficial deliberada e abrangente para a língua portuguesa seja no âmbito interno do país, seja no âmbito externo, para apoiar a oferta de EPLE [ensino de português como língua estrangeira] que leve em conta (1) a formação de novos professores em bases contemporâneas, (2) a formação continuada coordenada desses professores nos postos ao redor do mundo, e (3) o estabelecimento de balizas para novos currículos, programas, materiais e exames de proficiência. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 16)

Por fim, ainda na década de 90, a partir de do modelo de extração comunicacional criado e utilizado no *Projeto Português Língua Estrangeira*, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é iniciada uma tentativa de implementação de um exame nacional de proficiência, o Exame Celpe-Bras, criado inicialmente, em 1993, pelo Ministério da Educação.

3. *Mercado de trabalho atual e a formação do professor de LPNM*

Apesar do crescimento do campo no que diz respeito ao ensino e à pesquisa, podemos notar que a formação docente se amplia com níveis muito menores do que os necessários. Isso porque, mesmo com a conscientização profissional e científica na área, ainda há a escassez de elementos fundamentais para a especialização de professores, como a formação específica nas universidades, com disciplinas reconhecíveis, congressos e eventos específicos para essa temática, materiais didáticos que auxiliem os professores de PLNM, estudos que abordem a questão profissional e o mercado de trabalho, entre outros.

De acordo com Almeida Filho (2011), o principal problema enfrentado pela área é "a falta da consciência do valor estratégico da especialidade de PLE" (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 102). Além disso, o mito de que as metodologias de ensino de português como língua estrangeira são iguais às metodologias de ensino de português como língua materna gera a ideia equivocada de que não há necessidade de abordagens específicas da língua portuguesa quando o ensino é voltado para falantes de outras línguas. Almeida Filho (2011) explica:

> Essa ignorância impede a introdução de disciplinas, bloqueia a contratação de professores em postos de carreira, adia a institucionalização de disciplinas no currículo que abririam portas da formação para a atuação posterior de egressos de cursos de letras como professores de PLE no Brasil e em outros países. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 102)

Ademais, a escassez de estudos sobre a temática e a falta de cursos e graduações específicas que formem professores de PLNM influenciam o mercado de trabalho e os critérios utilizados para a seleção de profissionais. Na falta de especialistas, são escolhidos aqueles com maior experiência, ainda que a formação dos mesmos tenha sido voltada para o ensino de língua portuguesa como língua materna. Essa prática se torna perigosa, pois, além de não levar em conta as especificidades de alunos não nativos, silencia a necessidade de qualificação direcionada para a área. Segundo Almeida Filho (2011),

> [...] enfrentamos dificuldades para interpretar o processo de ensinar o português como língua estrangeira (LE) de escolha ou como língua não materna adicional. Além disso, ainda temos de interpretar com quem se candidata a ensinar profissionalmente o português a não nativos desse idioma o que significa a perspectiva de ensino do português como L2 e língua oficial, como nos casos mais flagrantes das comunidades indígenas no Brasil. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 2)

Portanto, podemos concluir que o imaginário atual sobre uma

formação de boa qualidade e que compõe as expectativas sobre a atuação na área não condiz com as ações educacionais de formação de professores e, apesar das tecnologias e dos avanços nas discussões teóricas sobre o tema, determinados critérios e valores de seleção de profissionais para o campo não mudaram ao longo do tempo. Logo, tornam-se cada vez mais urgentes investimentos e políticas públicas que estimulem a criação de cursos de graduação e pós-graduação voltados para a área de PLNM. Como propõe Almeida Filho (2011):

> A recomendação [...] é a de que os cursos de letras incluam imediatamente o estudo do PLE em seus currículos de modo a alargar o horizonte de interesses acadêmicos e profissionais dos egressos. A outra possibilidade seria uma instrução pelo Ministério de que os cursos novos e antigos de letras tivessem um tempo definido para ajustar seus currículos à inclusão do PLE. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 103)

4. *Novos caminhos: panorama geral de cursos e matérias oferecidos para professores de português como língua não materna e como língua materna*

A língua materna de um falante constitui sua identidade pessoal e cultural, servindo para a comunicação em diferentes espaços sociais, desde a casa, na escola e até nos meios culturais. Logo, seu ensino deve propiciar a construção de experiências motivadoras, de modo que a aprendizagem da língua pelo aluno, já desencadeada a partir de um esforço do próprio aprendiz, seja acompanhada.

Já no caso do ensino de uma segunda língua, o objetivo buscado é desenvolver uma língua não materna, que os alunos não sabem ou que dominam com lacunas. Além disso, aprender uma segunda língua significa aprender sobre uma outra cultura e um outro *modus vivendi*. Então, para ensinar uma segunda língua, é necessário facilitar a compreensão de conteúdos da língua alvo, evitando tomá-la como dada ou focalizar apenas as formas e regras do sistema linguístico, já que, nessa situação, os aprendizes não têm o mesmo nível de conhecimento prévio do idioma que eles têm no caso de uma primeira língua (L1).

Levando em conta essas considerações, é evidenciada a necessidade de uma qualificação diferenciada para professores de português língua materna e português língua não materna (PLM e PLNM). Inicialmente, a exigência nas duas áreas é que os professores tenham formação integral na área de letras, mas, de acordo com o que já foi discutido ante-

riormente, esse critério não é suficiente. Para o ensino de PLNM, é fundamental que esse profissional tenha no seu currículo também uma introdução à linguística aplicada como área teórica relevante de produção do conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de línguas, usos da tradução e lexicografia, além das relações sociais mediadas pela linguagem possivelmente com ênfase na primeira, (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 12)

Nesse contexto, a partir do levantamento de dados da pesquisa, analisaremos na próxima secção o curso de graduação voltado para o ensino de PLE da Universidade de Brasília (UnB), comparando-o com o curso de graduação oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), direcionado para a formação de professores de português como língua materna.

4.1. Curso de letras – português do Brasil como segunda língua (licenciatura) da Universidade de Brasília

O Instituto de Letras da UnB oferece o curso de letras – português do Brasil como segunda língua (licenciatura), nas modalidades de licenciatura e bacharelado, para estudantes brasileiros e estrangeiros, que sejam aprovados no exame de seleção, interessados pelo ensino de língua portuguesa para falantes e usuários de outras línguas. Esse curso tem o objetivo de formar professores, de português do Brasil – língua, literatura e cultura – como língua estrangeira para falantes e usuários de outras línguas, para atuar no ensino fundamental e médio e formar também pesquisadores, tradutores ou revisores no campo.

De acordo com o site da Universidade, a concepção pedagógica do curso é direcionada para o mercado de trabalho e a formação é constituída por um conjunto de matérias voltadas para o

> conhecimento de linguística aplicada, fundamentais para a formação do pensamento científico de qualquer docente de língua(s); conhecimentos linguísticos teórico-práticos e de natureza contrastiva; conhecimento sobre políticas linguísticas e formas contemporâneas de linguagem; conhecimentos teóricos e práticos de natureza pedagógica; conhecimentos socioculturais do Brasil. (Disponível em: <http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/letras>.

Além disso, é oferecida uma formação interdisciplinar, orientada para os estudos contrastivos e o desenvolvimento da compreensão e produção linguísticas e intelectuais, que visa à preparação de profissionais aptos a ensinar o português do Brasil para falantes de outras línguas.

4.2. Curso de letras – habilitação: português/literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Já o Instituto de Letras da UERJ oferece graduação em diversas habilitações para estudantes que tenham interesse por questões sociais e literárias, tendência para a pesquisa em linguagem oral e escrita e atitude crítico-reflexiva. Os cursos são compostos por duas modalidades – licenciatura e bacharelado –, o que permite que o aluno obtenha dois diplomas.

> O título de bacharel em letras qualifica o portador para ingressar no mercado de trabalho, atuando como revisor, tradutor, intérprete, crítico literário, secretário bilíngue, dentre outras carreiras que, todavia, admitem também profissionais com outra formação. Dá-lhe ainda a condição de ingresso em qualquer curso de pós-graduação, a fim de desenvolver sua vocação de pesquisador, ou de exercer a função de docente de nível superior. O título de licenciado em letras habilita o portador a ingressar na carreira do magistério (ensino fundamental e médio). (Disponível em: www.institutodeletras.uerj.br)

Além disso, o Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem como objetivo formar professores para atuar em estabelecimentos de ensino, lecionando as disciplinas de língua portuguesa e literaturas brasileira e portuguesa, além dos idiomas alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, grego, hebraico, japonês e latim. Também é objetivo do curso formar bacharéis nessas mesmas áreas de conhecimento. Disciplinas eletivas abrem horizontes para os alunos quanto à tradução, português para estrangeiros e revisão de textos.

4.3. Comparação entre os cursos da UnB e da UERJ

Por um lado, ao comparar os fluxogramas dos dois cursos, podemos notar que há momentos em que as formações dos professores de PLM e PLNM se aproximam, pois as duas graduações visam aprofundar o conhecimento de português e literatura brasileira do aluno, colocando na grade curricular matérias sobre gramática, sintaxe, morfossintaxe, semântica, variação linguística, leitura, redação e literatura brasileira. Em relação à licenciatura, há também disciplinas em comum entre os dois cursos, como o caso de didática e psicologia da educação.

Por outro lado, há momentos em que as qualificações oferecidas pelos cursos se afastam, já que o foco do trabalho com a língua portuguesa é diferente. A primeira diferença notada entre os dois cursos é que, enquanto a UERJ oferece a matéria "linguística aplicada como língua

materna", a UnB tem em seu currículo a disciplina "linguística aplicada para o ensino de português segunda língua". A primeira busca desenvolver no aluno a capacidade de ligar as teorias de ensino à prática pedagógica de ensino de língua materna, assim como de analisar o discurso pedagógico no que tange à construção de identidade e ao desenvolvimento dos multiletramentos. Já a segunda aborda questões como: as quatro habilidades na aprendizagem de segunda língua, as fases da história da linguística aplicada ao ensino de segunda língua, questões relativas à língua portuguesa – variedades, modalidades, registros –, análise de métodos de ensino do português do Brasil como segunda língua, entre outras.

Em relação à licenciatura, enquanto a UERJ oferece quatro estágios sobre língua portuguesa e literatura brasileira, a UnB têm em seu currículo dois estágios na área de português do Brasil como segunda língua. Outra diferença é que a primeira tem matérias de metodologia voltadas para o ensino de PLM, como "prática de leitura para o ensino fundamental e médio", "metodologia para o ensino da língua portuguesa", "metodologia para o ensino de leitura e literatura". Já a segunda busca estimular a reflexão do aluno para o ensino de língua portuguesa como uma segunda língua e, para alcançar esse objetivo, oferece disciplinas como "abordagens, métodos e técnicas para o ensino de português como segunda língua", "história da língua portuguesa e ensino de português brasileiro como segunda língua", "fundamentos de aquisição de primeira e segunda língua", entre outras.

Por fim, é interessante notar que o curso da UnB, além de abordar metodologias de ensino e temáticas sobre o português como língua não materna, também trabalha com questões relativas à política do idioma, organização da educação brasileira e problemas interculturais. Isso mostra uma preocupação do curso em desenvolver durante a formação do futuro professor de PLNM (português língua não materna) a sua consciência, não só em relação à língua e sua estrutura, mas também no que diz respeito à cultura brasileira e de que forma esses aspectos interculturais relevantes influenciam na aprendizagem do português como segunda língua.

5. Conclusão

Podemos concluir que somente na década de 50, quando se inicia o período considerado moderno para o ensino de PLNM, começa a se pensar em quais profissionais estavam ensinando português como língua

estrangeira e qual era a formação esperada para que fosse desenvolvido um trabalho satisfatório. Além disso, são criados cursos de língua portuguesa como língua estrangeira para estrangeiros, cursos de graduação para professores de língua portuguesa como segunda língua, pós-graduação, mestrados e doutorados na área.

No entanto, mesmo com a conscientização das especificidades da área, com o aumento da oferta de cursos e com os avanços nas discussões teóricas sobre o tema, certos critérios e valores não mudaram ao longo do tempo, o que gerou consequências graves para o campo. Ao refletir sobre o mercado de trabalho atual, podemos notar que, devido à falta de profissionais especializados, os professores que estão ensinando língua portuguesa para estrangeiros são aqueles que cursaram graduação em letras, na habilitação de português como língua materna, ou, em casos mais graves, nativos da língua sem formação na área.

Portanto, torna-se cada vez mais urgente o reconhecimento das diferenças metodológicas entre o ensino de língua portuguesa como uma língua materna e o seu ensino como uma língua estrangeira, e o crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação que visem à formação de profissionais especializados na área. Iniciativas como as da Universidade de Brasília, que atualmente tem uma habilitação na graduação de letras voltada para o ensino de português como língua estrangeira, devem ser seguidas como modelo para que esses cursos possam ser implementados em outras regiões e para que mais estudos sobre essa temática sejam desenvolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

_____. *O ensino de português como língua não-materna*: concepções e contextos de ensino. 2011. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>

LEITÃO, Ana Rita Bernardo. Dos semeadores da palavra: o ensino do português junto dos ‘gentios‘ (contributo para uma história da didáctica do português língua não materna). In: *Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Portugal: Universidade do Porto, 2008. Disponível em:

<https://www.academia.edu/1453098/dos_semeadores_da_palavra_o_ensi-
no_do_portugu%c3%aas_junto_dos_gentios_contributo_para_uma_hist
%c3%b3ria_da_did%c3%a1ctica_do_portugu%c3%aas_l%c3%adngua_
n%c3%a3o_materna_>.

LIMA, Ivana Stolze. Escravos bem-falantes e nacionalização linguística no Brasil: uma perspectiva histórica. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, vol. 25, n. 50, p. 352-369, 2012. Disponível em: < http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/doc/artigos/k-n/fcrb_ivanastolzelima_escravos_bem_falantes_e_nacionalizacao_linguistica_no_brasil.pdf>.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ORIENTAÇÕES LINGUÍSTICAS PARA ALUNOS DO CURSO NORMAL DO ISEPAM

Marcela Vieira Coimbra (UENF)
marcela-vcoimbra@hotmail.com
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF
lizdaiana@ig.com.br
Iago Pereira dos Santos (UENF)
iagoreisd@gmail.com)
Eliana Crispim França Luquetti (UFRJ/UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

Tomando como base a importância do projeto de extensão intitulado "A ciência linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a formação de leitores na escola", que tem como objetivo evidenciar a importância da ciência linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com trabalho de capacitação. São realizados encontros com os alunos do curso normal médio do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM, a fim de oferecer subsídios linguísticos para a formação desses futuros professores. Vimos que a execução deste projeto possibilitou enfrentar os desafios e perspectivas das práticas formativas, visto que a aprendizagem se torna uma dimensão que as ações sofrem à medida que o sujeito se envolve em atividades permanentes de pesquisa-ação. Dessa forma, acreditamos que tais vivências permitem a construção/formação de um profissional mais habilitado para a atuação e ciente das suas fragilidades, buscando sempre seu desenvolvimento pessoal e profissional e contextualizado.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas pedagógicas. Linguagem.

1. Introdução

São muitos os debates sobre o ensino da leitura, a despeito disso, muitos professores se preocupam com questão de criar formas ou estratégias no ambiente escolar que possibilitem uma boa leitura e concomitante uma compreensão leitora.

É de grande importância, na educação, refletir sobre esse tema tão relevante, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais duradoura para os alunos, visto que isso ocorre em atividades de aprendizagem significa-

tiva; remetendo-nos, portanto, a um planejamento atividades ou ocasiões propícias para o desenvolvimento de leitores no âmbito escolar.

Através da leitura, entendimento e analise dos textos, o educando pode ampliar e aprimorar posicionamentos critico-reflexivos, favorecendo uma maior autonomia durante a construção do conhecimento.

O presente estudo considera como um importante instrumento de ensino a ciência linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste trabalho buscamos analisar a atividade de capacitação que vem sendo difundida com os alunos do curso normal médio do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM, com o intuito de proporcionar aportes linguísticos para a formação dos futuros professores, ajudando-os a desenvolver uma aprendizagem mais significativa através orientações pedagógicas mais proveitosas que intentem a geração de ledores críticos e bons produtores de textos.

A pesquisa tencionou verificar se o curso de capacitação oferecido aos futuros professores realmente tem contribuído para uma boa formação dos mesmos; analisando através da percepção dos mesmos.

2. Leitura: uma ponte para a construção do conhecimento

A leitura é uma forma de reinventar as ideias, e por intermédio do ledor, ela desenrola meios para outras criações, textos recriados pelo ledor através de próprio esforço ou pelo contato de vivencias de outros ledores. (SILVA, 2006, p. 72)

A linguagem escrita é compreendida através da leitura e fatores importante – como sua forma e conteúdo, os conhecimentos prévios e as expectativas do leitor – podem influenciar na compreensão.

> Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias, precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e sem um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Os ledores que possuem maior contato com a leitura terão mais facilidade para a compreensão do texto. A construção do conhecimento se dá de uma forma mais significativa quando os mesmos relacionam os conhecimentos que já possuem (conhecimentos prévios) com o novo co-

nhecimento, interferindo na construção do sentido do texto.

Baker e Brown (1984), citados por Guisado (2011), distinguem dois tipos de leitura: ler para compreender que implica a supervisão da compreensão; e ler para aprender que é algo a mais que ler para compreender, implica a identificação das ideias principais, selecionando mais relevante do texto, análise das demandas dos materiais a utilizar e o uso e à manutenção de estratégias adequadas, avaliando sua efetividade, estabelecimento de um horário e um clima adequado para o estudo. A metacognição tem sido um termo popular nas investigações sobre a leitura, porque enfatiza como leitor planeja, supervisiona e avalia sua própria compreensão. Ela enfatiza a participação ativa do sujeito-leitor nas tarefas de análise e no uso de estratégias efetivas durante a leitura, porque o leitor metacognitivo é um leitor estratégico.

De acordo com Garner (*apud* GUISADO, 2011), as estratégias de leitura são atividades geralmente deliberadas que aprendizes ativos utilizam, muitas vezes, para remediar as falhas cognitivas que percebem ao ler, e que facilitam a compreensão da leitura.

Garner concorda com Paris, Lipson e Wixson (1994, *apud* GUISADO, 2011), quando sugere que as estratégias de leitura podem e devem ser ensinadas até o ponto de automatizá-las, para que possam se tornar habilidades ou destrezas. Neste contexto, é importante ressaltar estratégias de leitura capazes de interferir na capacidade compreensão dos ledores.

Segundo Kelly e Clausen-Grace (*apud* GUISADO, 2011), fazer predições significa usarem seus conhecimentos prévios e o texto que leem para estabelecerem expectativas acerca do que ocorrerá (outra informação que o texto possa conter). Isto exige conhecimento de vocabulário, inclui o manejo de pistas textuais e não textuais para se fazer predições significativas, exige também outras conexões que os leitores possam fazer com o texto. O acesso a este conhecimento prévio ocorre antes de ler o texto e durante a leitura do mesmo. Os leitores controlam suas predições enquanto interagem com texto: ajustam e confirmam suas predições para melhor compreender o que leem. Frequentemente os leitores apresentam problemas com suas predições, já que não costumam ser certeiras. Isto ocorre pelos seguintes fatores: tipos de texto, alguns textos são mais favoráveis para se fazer predições, pois suas pistas textuais e não textuais são mais aproveitáveis para este fim, enquanto que outros dificultam esta tarefa por conterem títulos gerais ou capítulos enganosos

ou carecendo de um resumo na aba ou na contracapa do livro; e capacidade do leitor, o leitor pode fazer predições erradas quando se precipita em adivinhar e não em predizer. Predizer, ao contrário de adivinhar, implica por em jogo a informação prévia, as pistas e os sinais que o texto oferece. Esta capacidade deve ser trabalhada antes durante e após a leitura. Como isso pode ser feito? Antes de ler, o leitor deve praticar em sala de aula com o seu professor e seus companheiros atividades que melhoram sua capacidade de predizer, refletindo sobre as pistas da capa, a leitura da contracapa do livro, as ilustrações e o tipo de texto. Enquanto lê, o aluno deve estar acostumado a predizer, refletindo sobre o que tem lido no final da leitura. Deve estar habituado a contrastar, confirmar ou revisar aquelas predições feitas inicialmente.

Estratégias que fazemos conexões é outro importante instrumento para a compreensão leitora. Depois de estejam familiarizados com a tarefa de fazer previsões, é o momento de aprender a refletir sobre como estabelecer conexões com o novo conhecimento que obtém quando leem, podendo assim manter vivo o interesse pela leitura e melhorar sua compreensão leitora e o seu desenvolvimento metacognitivo na tarefa. Desde o enfoque cognitivo, acredita-se que os leitores dispõem certa quantidade de conhecimento prévio para poder entender o que leem. Como por exemplo: o vocabulário, o comportamento humano, a geografia, os processos científicos, a história, a cultura etc. A compreensão pode ser facilitada através do estabelecimento de conexões entre esses conhecimentos prévios e um novo conhecimento que estamos adquirindo. No ambiente escolar o professor tem uma grande responsabilidade ao ensinar ao estudante o que fazer para criar estas conexões. Fazer conexões entre as previsões e o que diz o texto; fazer conexões entre o que foi lido e o que foi pensado, sentido e acreditado; fazer conexões dos personagens com o próprio leitor; e fazer conexões entre o que diz o texto e o que eu sei ou conheço são componentes importante para se trabalhar com os leitores.

Como parte do desenvolvimento da compreensão leitora, outro importante aspecto é a capacidade de fazer perguntas a si mesmo enquanto lê; isso estimula processos superiores de compreensão que provocam um conhecimento mais profundo do texto. Aqueles leitores que se fazem perguntas enquanto leem estão controlando e regulando a compreensão e melhorando sua capacidade geral de aprendizagem. Antes de começar a leitura, o uso dessa estratégia permite ao aluno estabelecer um propósito, um motivo para ler. Esta estratégia permite que o aluno possa delimitar aquilo que quer aprender interagindo com texto. A utilização desta estra-

tégia é fundamental quando falta à compreensão durante a leitura, pois, o leitor pode encontrar as respostas necessárias para uma compreensão parcial ou global do texto.

A visualização ou a criação de imagens mentais a partir dos textos lidos é uma estratégia útil para se compreender, visualizar ou criar imagens em nossa mente durante a leitura. É ver com olhos da mente. Leitores que visualiza imagens enquanto leem tem uma boa capacidade de memorização do texto. Podemos visualizar enquanto lemos quando nos implicamos na leitura com sentidos e sensações diante das informações ou situações que o texto oferece; quando isso ocorre colocamos em jogo uma série de aptidões cognitivas nessa aprendizagem. Sendo assim, quando o autor fala de culinária, o leitor estratégico pode visualizar o preparo do prato em questão, os ingredientes, o cheiro produzido pela comida e o lugar mais apropriado para degustar o prato em questão; desta maneira, o ledor estabelece uma imagem capaz de tornar a leitura mais prazerosa e estimulante.

De acordo com Kelly e Clausen-Grace (*apud* GUISADO, 2011), visualizar nos transporta a outro tempo, outro espaço, inclusive nos situa no lugar de outra pessoa, nos motiva a ler. E, se o fazemos bem, incrementamos nossa competência leitora. Quando os leitores visualizam, desenvolvem os seguintes aspectos:

1. Implicam-se e se envolvem na leitura, transformando as palavras do texto em imagens sons, sensações e sentimentos.
2. Fazem conexões entre o que diz o texto e sua própria experiência.
3. Desfrutam lendo
4. Recordam o que leem
5. Melhoram o seu nível de compreensão leitora

Resumir e pensar sobre como faremos resumos é uma destreza importante para o desenvolvimento leitor. Requer tempo e esforço. Podemos dizer que resumir é diferente de recontar, reproduzir o texto. Resumir é dizer com as suas palavras o que você entendeu do texto. Portanto não podemos resumir um texto que não foi compreendido. Resumir é uma estratégia que ajuda o leitor identificar e organizar a informação básica do texto e expor verbalmente ou por escrito, de um modo sucinto, seus aspectos essenciais. Requer, portanto, saber determinar o que é importante e expor com suas próprias palavras em uma mensagem breve.

Estas importantes estratégias leitoras, quando aplicadas de forma adequada podem proporcionar uma boa compreensão leitora.

Apesar de poder ser desenvolvida em vários ambientes - como no trabalho, família, grupos sociais – a prática e o incentivo a leitura é uma importante responsabilidade do professor. Podemos dizer que o papel do professor é ajudar, o aluno, aprender de uma maneira mais significativa o conhecimento. Deve, portanto, agir de forma proativa, criando ocasiões e estímulos para que os alunos argumentem, indaguem e discutam as questões; ele assume um papel mediador durante a aprendizagem, conduzindo os alunos a uma reflexão crítica das informações e, portanto, uma aprendizagem mais duradoura.

> Cabe ao professor convidá-los a contribuir com questões suscitadas (...), motivando-os, a engajarem-se social, emocionalmente e cognitivamente com processo de construção de conhecimento. (...). Sugerimos que o professor construa um ambiente aberto a tentativas e erros como janelas para a aprendizagem, tomando para si o papel motivador e estimulando o aluno a explorar outros caminhos... (SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p. 234)

É incontestável a importância do professor neste processo da formação leitora, visto que é no ambiente escolar que podemos proporcionar o melhor caminho para que tal processo ocorra. Deste modo destacamos a importância de uma boa formação e capacitação docente para que possam formar leitores e tornar mais significativa e duradoura a aprendizagem, desenvolvendo, nos mesmo, a capacidade de compreensão e o prazer pela leitura.

3. Desenvolvimento

O presente estudo considera como um importante instrumento de ensino a ciência linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste trabalho buscamos analisar a atividade de capacitação que vem sendo difundida com os alunos do curso normal médio do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM, com o intuito de proporcionar aportes linguísticos para a formação dos futuros professores, ajudando-os a desenvolver uma aprendizagem mais significativa através orientações pedagógicas mais proveitosas que intentem a geração de ledores críticos e bons produtores de textos.

A pesquisa tencionou verificar se o curso de capacitação oferecido aos futuros professores realmente tem contribuído para uma boa forma-

ção dos mesmos; analisando através da percepção dos mesmos. Buscamos desta maneira, o redimensionamento de práticas pedagógicas, como também levar fundamentação teórica para essa formação.

A aquisição do conhecimento sempre esta relacionada a algum tipo de linguagem; no ambiente escolar, o processo de ensino aprendizagem e as praticas pedagógica ligadas ao ensino da língua influenciam consideravelmente no desenvolvimento do aluno. O curso de capacitação para os futuros docente oferece aportes linguísticos aos mesmos, para uma melhor atuação nas futuras práticas docentes. Um dos objetivos é ensinar aos docentes desenvolver estratégias e metodologias que proporcione, ao educando, um melhor aprendizado. O incentivo a leitura ou a formação de leitores nas escolas por parte desses futuros docentes é um dos resultados esperados com a oferta do curso de capacitação; visto que, os educandos que possuem maior contato com a leitura terão mais facilidade para compreender um determinado conteúdo. O conhecimento acontece de uma maneira mais duradoura quando os alunos relacionam o conhecimento que já possuem com a nova informação diante deles.

O curso, que oferece palestras e oficinas, é oferecido para aproximadamente 80 alunos do curso normal médio do ISEPAM. Essas atividades desenvolvidas buscam à capacitação docente partir das políticas de ensino de línguas, especialmente a materna.

As oficinas e palestras oferecidas auxiliam o processo formativo desses alunos do curso normal e trazem abordagens seguem as relações com os campos linguísticos e pedagógicos.

É importante que os professores saibam fazer dialogar o campo da linguística com o campo da pedagogia, para proporcionar aos alunos, através de praticas inovadoras e prazerosas, um melhor desenvolvimento. O curso se fundamenta em torno de dois pontos importantes: uma política de língua e uma de leitura. O projeto de capacitação ainda está em desenvolvimento, mesmo assim, com os dados coletados durante a pesquisa, buscamos explicitar os diagnósticos das práticas educativas, assim como o futuro docente concebe essas novas possibilidades e de que forma contribuem para a formação dos futuros docentes. Foram desenvolvidas diversas oficinas e palestras durante o curso, como:

- *Oficina*: Do bê a bá às primeiras palavras: a inserção da literatura infantil em sala de aula. Palestrante: Dhienes Charla Ferreira (3 Encontros)

- *Palestra*: A importância da linguística na formação de professores. Capacitação de professores para a formação de leitores na escola. Palestrante: Eliana Crispim (2 Encontros)
- *Palestra*: A formação de leitores na escola. Palestrante: Sérgio Arruda (1 Encontro)
- *Minicurso*: Gêneros textuais acadêmicos. Palestrantes: Andressa Teixeira Pedrosa, Monique Teixeira Crisóstom (2 Encontros
- *Palestra*: A finalidade do texto: o papel dos interlocutores. Palestrante: Andreia Silva de Assis (1 Encontro)
- *Palestra*: Legislação, políticas, teorias educacionais e suas influências na educação infantil no Brasil. Palestrante: Liz Daiana, Eliana Crispim (1 Encontro)
- *Oficina*: Leitura e literatura infantil: a utilização e adequação dos materiais paradidáticos. Palestrante: Liz Daiana (1 Encontro)

O curso promove uma reflexão da importância de se incentivar a leitura nos primeiros anos do ensino fundamental e também o uso de práticas que não estimulam o desenvolvimento de ledores, como por exemplo, o uso de texto, aleatórios, retirados de livro didáticos. Além disso, promovem debates a fim de conscientizar, os futuros docentes, que os educadores são os principais responsáveis pela formação de ledores.

Em alguns dos questionários aplicados após as oficinas oferecidas temos o seguinte resultado: “Me ajudou para melhor aprendizagem na minha formação, me ensinou melhor o que é o RCNEI, adorei a oficina, e me ensinou também que devemos ensinar sim os bebês a aprender a usar os livros”; “A oficina me ajudou a como trabalhar melhor com a educação infantil, a importância da leitura na vida de todas as crianças, a experiência de criar deboches e recrear uma história foi muito boa”; “Contribui para desenvolver e ampliar nosso conhecimento de uma forma de aprendizagem significativa, havendo o link da teoria com a prática”. Podemos perceber o quão proveitoso tem sido o curso para os futuros docente. Os temas propostos sempre entrelaçados com o incentivo a leitura têm motivado a reflexão de se buscar praticas pedagógicas inovadoras a fim de dinamizar o processo de ensino aprendizagem, motivando alunos a aprender, a se tornarem leitores, tornando o aprendizado prazeroso e consequentemente minimizando o fracasso escolar.

4. Conclusão

A contínua busca pelo conhecimento que amplia as competências e também o campo de trabalho, através dos cursos de formação continuada, é uma das características de profissionais que almejam uma melhor atuação docente. São diversos os aspectos referentes a uma boa prática docente. É imprescindível que professores e tutores busquem desenvolver competências e habilidades que auxiliem e incentive o educando a uma aprendizagem mais significativa.

No presente estudo abordamos fatores importantes a serem trabalhos no ambiente escolar, além de se desenvolver a consciência da relevância do incentivo a leitura e, portanto, a formação de leitores. A investigação promove uma reflexão sobre estes importantes fatores nos profissionais da área, com o intuito de repensar nesses neles como facilitadores de uma aprendizagem significativa, além de incentivar a continua busca e atualização do conhecimento. Isso permite a construção/formação de um profissional mais habilitado para atuar de forma consciente, aumentando sempre seu desenvolvimento pessoal e profissional e contextualizado. É incontestável a importância do professor neste processo da formação leitora, visto que é no ambiente escolar que podemos proporcionar o melhor caminho para que tal processo ocorra. Proporcionando a formação de leitores e tornando mais significativa e duradoura a aprendizagem, desenvolvendo, nos mesmo, a capacidade de compreensão e o prazer pela leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos**.** *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Dramática da língua portuguesa.* Tradição gramatical, mídia e exclusão social. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística.* São Paulo: Scipione, 1989.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia.* 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1996.

GUISADO, Andrés Calero. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Estrategias para lograr lectores competentes. España: Wolters Kluwer, 2011.

LIMA, Maria Cecília de. Conscientização de alunos (as) sobre o preconceito linguístico. In: SILVA, Denise Elena Garcia da; VIEIRA, Josênia Antunes. (Orgs.). *Análise do discurso*: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UnB/Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MOURA, Sérgio Arruda de. Técnica e linguagem. *Jornal Educação e Cultura*, jul./ago.1977, p. 13

_____ et al**.** Políticas linguísticas na escola: extensão no ISEPAM. *9ª Mostra de Iniciação Científica, 4ª Mostra de Pós-Graduação e 2ª Mostra de Extensão*. Campos dos Goytacazes: UENF, 2004.

SHEPHERD, Tânia G.; SALIÉS, Tânia G. (Orgs.). *Linguística da Internet.* São Paulo: Contexto, 2013

SILVA, E. T. *Unidades de leitura*: trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A GENÉTICA DE UM SONETO IMPACTANTE: A TRAGÉDIA DE NÃO AMAR MAIS NO SONETO "POR SER UNO", DE PEDRO LYRA

Manuela Chagas Manhães (UENF/UNESA)
manuelacmanhaes@hotmail.com
Pedro Lyra (UENF)
pedrowlyra@hotmail.com

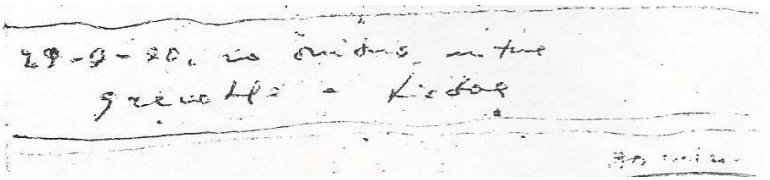
RESUMO

Ao iniciar este trabalho, refletimos sobre a palavra gênese: A origem. Origem de um poema, origem de uma ideia, origem do artesanato das palavras, da formação comunicativa. A origem da expressão das emoções, das percepções, da vida vivida ou observada. A origem que se dá no processo humano pela capacidade inventiva, criativa, nos processos culturais e se perpetua com as palavras. Tantos e tantas tentam dizer de maneiras distintas sobre as relações humanas e suas sentimentalidades, seus valores, seus paradigmas, suas ideias em diferentes contextos sócio históricos, que interferem em suas produções comunicativas. Entretanto, são os poetas, considerados aqueles que traduzem todos estes elementos que circunscrevem a todos nós, por terem uma sensibilidade, um olhar diferenciado, por terem na sua origem, na sua gênese a intuição, a qual em seu processo de interlocução com o mundo traduz em palavras, dão o formato em seus versos para que nós, meros homens e mulheres no cotidiano, aspiramos um dia conseguir dizer em pequenas frases simbólicas. Então, penso: como o poeta desenvolve esta intuição intencional: Falar de sua origem seria falar das musas? Como definir a gênese de *Pedro Lyra*, enquanto sujeito social, com histórias, lugares, pessoas, vivências, conhecimento, culturas, ciclos sociais? Como não considerar toda esta gama de variáveis pra entender a sua métrica? Basta dizer da construção de suas poesias ou será que teríamos que investigar além de sua narrativa? Todas estas considerações passam por este trabalho enquanto entendemos a gênese deste amor implícito, ou explícito, no *soneto de consolação – XXV (por ser Uno*).

Palavras chave: genética, processo de produção, poesia.

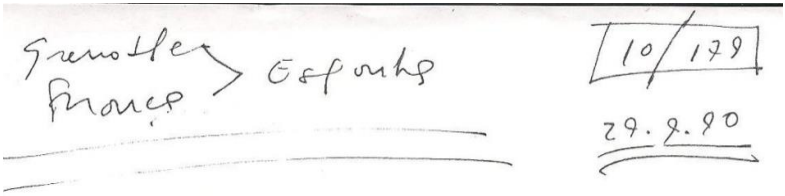
1. Um soneto impactante: a tragédia de não amar mais

O soneto começou a ser escrito em 29/9/1990, num ônibus, e só precisou de meia hora, como se vê registrado no final da 1ª redação:



É intrigante como o poeta Pedro Lyra conseguiu escrever o poema em um ônibus, em trânsito. Como sua intuição brotou e como pôde realizar este parto de ideias que nasceram ao desenvolver seus versos ao longo do percurso que fazia na Europa. Mas o fez. E aqui estou eu tentando realizar a crítica genética e hermenêutica a este soneto que rompeu o mundo dos pensamentos não ditos para agora fazer parte de nossa deliciosa e introspectiva leitura.

Para entendermos seu percurso e onde este poema foi escrito, o poeta-professor se encontrava em Grenoble, na França, ministrando uns cursos de Cultura Brasileira na Université Stendhal, e ia para Lisboa, atravessando a Espanha, como se vê também no alto da folha:



O soneto será publicado pela 1ª vez na 1ª edição de *Desafio*, em 1991, com o título de "Soneto de consolação-XX1" (p. 213). A última publicação foi na página do autor no *Facebook*, álbum "*Desafio* – Crítica Genética", em 2015, como estampado na abertura deste ensaio.

Partindo do material fornecido pelo autor, irei fazer algumas considerações das alterações ocorridas durante o processo de criação deste soneto que se tornou tão *impactante* ao afirmar que *este amor, meu amor, não mais existe.*

Em um primeiro momento, o que me chama atenção é a ordem dos versos do soneto. Quando temos a primeira transcrição o verso: "*este amor, meu amor, não mais existe*" está destacado no início como se fosse o título, como se fosse abertura ou o titulo do soneto, e quando temos a composição final, este se transforma em parte integrante do soneto, não mais o título. Agora finda o soneto com uma constatação: este amor, não

mais existe. Logo, fica claro para mim, uma relação direta no nome do soneto: *Soneto da Consolação,* com a maneira que Lyra termina este soneto.

Outro fator que é perceptível é a alteração das palavras, que mudam seja por uma questão de estética, estilo ou sentido. O fato é que há todo um desenhar durante o processo criativo. Tais palavras me remetem a pensar o motivo de sua escolha. Me pergunto o porquê. Então, buscando compreender o formato deste soneto a sua temática, vejo que este é construído sob o sentimento amor, logo, acredito que Lyra se concentra em palavras-chave que fazem relação com as emoções, atribuições, ações e expectativas que se esperam quando nos referimos ao amor, chegando à sua constatação. Ao longo das transformações do texto, percebe-se de maneira limpa e racional, a busca pela perfeição do que pode se referir ao amor, à dor que o amor provoca, quando se encontra num estado de viuvez.

2. Os documentos do processo

Fornecidos pelo autor, a história deste soneto apresenta 15 documentos que têm de ser considerados na sua análise:

3 redações manuscritas;

3 transcrições dos manuscritos;

2 originais, de duas das publicações;

7 publicações.

Vamos designá-los pelas codificações entre parênteses na relação abaixo. São eles:

1) **M-1:**

– A primeira redação, escrita num ônibus entre França e Portugal, com muitas emendas mas sem nenhuma rasura, numa letra tão pequena e tão ilegível que o próprio autor teve que providenciar uma ampliação para conseguir decifrá-la. Tem 6 particularidades:

1ª) No alto da folha à esquerda, o nome da cidade de Grenoble; abaixo, França; e, afastada no meio, Espanha, relacionadas as 3 palavras por um triângulo aberto à esquerda, com as pontas voltadas pra cada uma, tudo sublinhado por 2 traços;

2ª) À direita, igualmente sublinhada, a data de redação do soneto: "29.9.90". Acima, num retângulo, a indicação "10/179", que o autor informou tratar-se do 10º soneto escrito em Grenoble e do 179º do livro até então;

3ª) À direita do texto primitivo, que conta com 23 versos, quase o dobro de um soneto, uma série de números, de 1 a 14, fora de ordem, com o 13 repetido, seleciona os que a princípio seriam preservados, na posição que cada um ocuparia ou poderia ocupar no soneto;

4ª) No final da folha, destacada por duas linhas horizontais, a data reaparece ao lado do registro "no ônibus entre / Grenoble e Lisboa";

5ª) Na última linha, antes de um verso isolado, o registro do tempo de que o poeta precisou para esta redação: "30 min."(utos).

6ª) É uma versão ainda tão indecisa que apenas 8 versos serão aproveitados, com emendas, e apenas a chave de ouro está na expressão definitiva.

2) **T-1**

– A transcrição de M-1.

3) **M-2:**

– A 2ª redação, com 3 rasuras, sem nenhum informe, e certamente logo em seguida à 1ª, pela semelhança de tudo, papel e letra.

4) **T-2:**

– A transcrição de M-2.

5) **M-3:**

– A 3ª redação, sem rasuras nem emendas, com 3 particularidades:

1ª) Escrita em papel timbrado da Casa S. Francisco, na Rua da República, centro de Lisboa, pensão onde o poeta estava hospedado;

2ª) O soneto já está quase na sua configuração final e com o título de "S. Consolação", mas sem o número na série;

3ª) A letra está legível. É que não se trata de uma criação, em que a escrita tem de ser rápida para acompanhar o pensamento, mas de uma calma transcrição manuscrita de um texto já quase definitivo.

6) **T-3:**

– A transcrição datilografada de M-3, com 5 emendas, mas com o soneto já na sua estruturação definitiva, e com as quebras dos ver-

sos. VVVVVV

7) **P-1a:**

– O original da 1ª publicação, com uma orientação ao revisor, alguns retoques e o título "Soneto de consolação-XXI", número acrescentado à mão.

8) P-1:

– A 1ª publicação, na 1ª edição de *Desafio,* como em P-1a. (p. 213).

9) **P-2:**

– A 2ª publicação, na antologia *Visão do Ser*, com o número "XXV", sem dúvida pela produção de mais 4 sonetos da série. (p. 202).

10) **P-3:**

– A 3ª publicação, na antologia bilíngue *Vision de l´être,* estranhamente com o número XXI de 7 anos antes. (p. 144).

11) **P-4a:**

– O original de P-4, com alguns retoques e quebras de versos. Tem o número XXII rasurado e, ao lado dele, numa coluna, os números 24, 25, 26, 25 novamente, 27, todos cortados, óbvio resultado da contínua escrita de mais um soneto da série. Embaixo do título, o número 30 também cortado e, num círculo, o número 28.

12) **P-4:**

– A 4ª publicação, na 2ª edição de *Desafio,* com o 28 de P-4a em romano. (p. 287).

13) **P-5:**

– A 5ª publicação, na 3ª edição de *Desafio,* reprodução de P-4.

14) **P-6:**

– A 6ª publicação, nos *50 Poemas escolhidos pelo Autor,* como em P-4 (p. 54).

15) **P-7:**

– A 7ª publicação, na página do autor no Facebook, com o título de "Soneto de consolação-XXV", retomando à numeração de P-2, o que indica agora um remanejamento dos sonetos na série, e o subtítulo de "Por ser Uno", em 2015.

Para comprovação, apresentaremos em anexo cópias de M-1, M-2, M-3, T-1, T-2, T-3, P-1a e P-4a, além de recortes de significativos detalhes e dos manuscritos definitivos de cada verso.

3. "Por ser uno", verso por verso

Vamos acompanhar a construção do soneto, na análise verso a verso. Mas antes, e apenas para realçar a sua gênese, vou ordenar os 14 versos selecionados na 1ª redação, ensejando um confronto com o texto final. O poeta não fez isso, talvez porque tenha percebido que apenas 3 (o 2º, o 8º e o 14º) já surgiram na expressão ou na forma quase definitivas, que uns outros apenas se aproximam, mas que os demais estão muito distanciados. Na verdade, são 15 versos, pois há 2 com o número 13:

Este amor que tu sonhas, meu amor,	1
capaz de sacrifícios e renúncias,	2
que te inflige a tristeza dos desertos	3
que te priva do gozo dos momentos	4
este amor com que tu sonhas, meu amor,	5
que te repousa a raiz e os nervos	6
de quedas e aventuras e desvios	7
cheio de confiança e de paciência	8
este amor que te servi, meu amor,	9
que até se alegra + do prazer que dá	10
que do seu amor procura suceder?	11
um amor, de gratidão, pelo que foi	12
e pelo que será, de devoção	13
que por ser um dispensa os outros	13
este amor, meu amor, não mais existe.	14

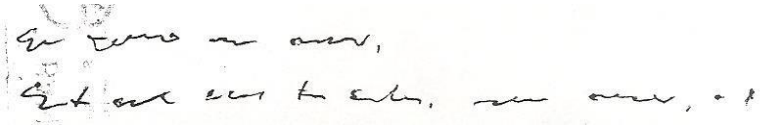
Como se viu, um texto muito aquém do final, mas foi daí que o poeta partiu pra a montar mais que para escrever a 2ª redação. Este fato, absolutamente incomum, pois não há nada semelhante deixado por nenhum outro poeta, revela um processo criativo extremamente racionalista. Se é inspiracional na origem, como o processo de redação parece demonstrar pela letra, é conscientemente artesanal na sua consumação.

Dessa forma começarei minhas possíveis análises verso por verso e não por versão, a partir do material fornecido pelo próprio autor, assim como seguindo o roteiro e a organização determinada, o que favoreceu para que meu trabalho fosse mais prazeroso e realizável.

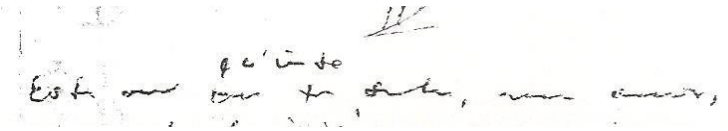
1 VERSO)

Em M-1 a versão ainda fala de um desejo. Um querer: *"eu quero um amor"*. Algo que remete a possibilidade de concretude e ao mesmo tempo um desejo desenhado por algo maior constituído pelo sentido do amor universal, humano, que pudesse ser encontrado na vida. Em seguida o poeta transforma o verso e temos *"este amor que tu sonhas, meu amor"*. É um processo de transformação. Verbo muda do querer para sonhar. Da primeira pessoa para segunda pessoa do singular e a inclusão do advérbio ainda. Nesta primeira versão do primeiro verso encontramos a primeira pessoa do singular com a determinação de um desejo já na segunda, o que vemos é a redefinição da voz da narrativa iniciando um diálogo entre a musa e o poeta:

"Eu quero um amor"



Em M-2 *"este amor, que tu sonhas, meu amor"* a mudança é muito clara. Não mais o desejo de querer, mas agora um sonho. Além da mudança do verbo quere para sonhar temos a quebra no verso, marca registrada do poeta. Ressaltamos a rasura. Temos a advérbio de tempo ainda, marcante e que demonstra a questão temporal. Marca a insistência em sonhar. Assim, não só o verbo relacionado ao amor muda, mas o pronome. Não mais temos a primeira pessoa do singular nem a segunda pessoa do singular.



Agora o que temos uma afirmação sobre o outro: a pessoa envolvida na relação dialógica. O amor sonhado por isso *"Este amor qu'inda sonhas meu amor"*. É uma mudança de lugar no decorrer desta narrativa poética. Ou seja, é estabelecida uma relação dialógica entre duas pessoas próximas. Uma fala que demonstra que, um diz que este amor que o outro sonha ainda sonha... apenas, estaria nos sonhos. Neste sentido, pensamos em um amor pleno, maior: o amor universal que remete a fala da musa para o poeta.

Este amor
qu'inda sonhas
meu amor

2º VERSO)

Desde M-1 constatamos que este verso se manteve intacto. A palavra *Capaz* vem demonstrando que acontece quando o sentimento amor vive na sua forma inteira entre as pessoas: atribuições esperadas e definidas. As atribuições que existem na relação amorosa num primeiro momento, mas quando nos aprofundamos, percebemos que este amor o qual o autor descreve poeticamente é utópico, e por isso, universal. Quando pensamos no amor pleno e altruísta assim como na própria relação amorosa o que se espera? Então este segundo verso, para mim, demonstra a certeza de que o amor para existir é necessário alguém que ame, e se ama é capaz de sacrifícios e renúncias pelo outro seja qual for o tipo ou espécie de relação.

capaz de sacrifícios e renúncias,

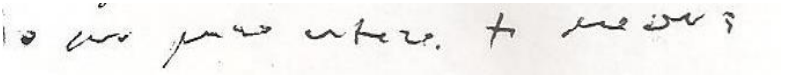
3º VERSO)

Só aparece em M-2, ou seja, surge já ao longo do processo criativo poético de nosso autor. Isso demonstra que como todo processo a retomada ao soneto, sua leitura é detalhista e assim seu momento de introspecção na busca racional e de extrema delicadeza ao falar do amor, o leva a formar este verso, sendo maneira que é composto esteticamente diferenciado. Neste sentido temos a alteração na impressão P-1a, a quebra do verso o que de certa forma, a maneira que deve ser lido o verso.

que
por livre vontade
te confina

4º VERSO)

Assim como o terceiro verso, o quarto também só aparece no segundo momento de criação. Temos aqui o enriquecimento do sentido dado ao amor desenhado pelo autor. O amor sonhado. Então na busca de complementar a afirmação do primeiro verso ele traz no seu processo poético as expectativas de viver este amor utópico e universal.

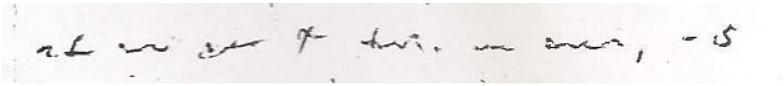


e

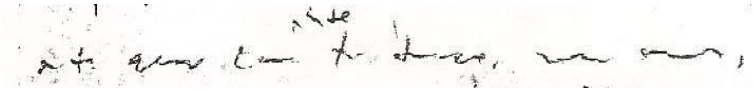
por pura certeza te preserva;

5º VERSO)

Em M-1 encontramos a constituição do verso de maneira diferente de M-2 e M-3. Sua diferença vem exatamente do verso e do pronome. Deste modo, no primeiro manuscrito temos *"este amor que te servi, meu amor"* o que demonstra que além da voz da narrativa ser em primeira pessoa do singular é de abnegação. Isso se deve ao verbo. O verbo servir remete a outro sentido sobre o amor: servidão. Este estado de submissão ao outro. Assim, quando temos o processo de criação e a reformulação do verso em M-2 e o verso se transforma em "*este amor que tu ainda buscas, meu amor"*, não só o sentido mudou sobre o amor, mas a voz da narrativa.



Em M-2 encontramos outras rasuras *"este amor que tu ainda buscas, meu amor"*. Tais rasuras são fundamentais, pois são elas que formarão a última forma deste verso que será a mesma, embora modificada ao longo do percurso com a quebra do verso para que o público o leia da maneira que o poeta gostaria, pausadamente. O fato é que desde o primeiro momento pensado, foi mantido no percurso do processo intuitivo, racional e poético de Lyra. Mas algo me chama atenção. Primeiro temos o amor que ainda é sonhado. Agora temos o amor que é buscado. O poeta determina um novo momento em seu soneto de ação: buscar.



este amor
qu'inda buscas
meu amor

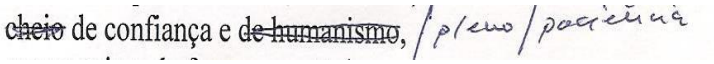
6º VERSO)

Nossa. Como é interessante este percurso oferecido por Lyra. Embora os graus de dificuldades existam, se torna prazeroso quando se tem o material. Então, no verso: *"cheio de confiança e de paciência"*, podemos ressaltar até os questionamentos de nosso autor. Neste verso em M-1, diferentemente dos outros, encontramos rasuras no seu M-2 e na sua T-3. Sua anotação demonstra a sua preocupação ao longo do soneto.

Em M-2 voltando-se para a temática abordada ele retira a palavra Humanismo, e mexe completamente neste verso indo de encontro ao que se busca quando se fala de amor utópico e universal: confiança e paciência. Altera de "cheio" para "pleno". Não basta lançar mão das palavras, é necessário que elas estejam entrelaçadas, sejam correspondentes e estejam, de acordo com o autor, com o formato ideal.

Em T-3:

"Humanismo" é muito ideológico para um soneto de amor



É desta forma que temos a formação da versão final deste verso. O poeta modifica em diferentes momentos do processo criativo. Buscando o sentido no verso, e, que venha corresponder ao verso anterior, ou seja, a correspondência com a busca, à ação realizada ao ir de encontra deste amor idealizado. Assim, a voz da narrativa vai crescendo. Tomando

suma importância. O diálogo transforma-se num monólogo. Num conselho. A musa avisa ao poeta sobre o amor sonhado; num primeiro momento sonhado pelo poeta, e agora, sobre o amor buscado: que amor é este e o que supostamente teria.

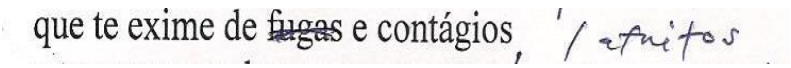
pleno de confiança e paciência,

7º VERSO)

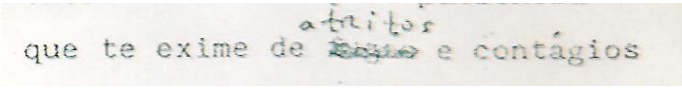
Este sétimo verso: *"e te exime de fuga e contágios"* surge apenas em M-2 e também encontramos rasuras em T-3 e em P-1a. Temos a mudança do verbo num primeiro momento: "livra" para "exime".

"Que te livra de fugas e contágios" exime

Em T-3, num segundo momento, da palavra "fuga" para "atritos". Temos aqui a demonstração da necessidade que o autor tem em dar sequencia a sua ideia sobre o ato de buscar o amor universal.



Em P-1a encontramos a voz subentendida entre os versos. Encontramos consequência, causas relacionadas. Encontramos ou talvez não encontramos na realidade. Estava borrado, ilegível e já estava emendado em T-3.



que te exime de atritos e contágios

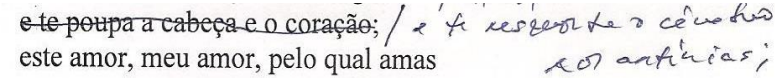
8º VERSO)

Também só aparece em M-2, mas este verso sofrerá alterações. No M-2:*"para te depurar o cérebro e as artérias"* temos depurar e em

T-3 temos “poupar” e por fim “resguardar”. Este verso traz aquilo que completa o homem (enquanto humano): razão e emoção.

“Para te depurar o cérebro e as artérias” E te

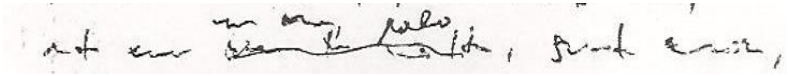
Seus pensamentos e suas emoções e nesta completude do que é humanidade o autor expressa sua visão de que quem sente este amor sublime e universal faz: *“te resguarda o cérebro e as artérias”.* Será que teríamos a perfeita simetria ao sentir este amor?



e te resguarda
o cérebro e as artérias;

9º VERSO)

Este verso que também só aparece em M-2 há uma alteração feita pelo poeta fundamental: a quebra do verso. Esta quebra torna-se uma das maiores características nos sonetos de Lyra, ela traz um ritmo na leitura provocado pelo próprio autor, favorecendo para que seja lido de uma maneira e ganhei um sentido específico o verso. Portanto, este verso *“este amor/ meu amor/ pelo qual amas”.* Este verso é a expressão excelente do diálogo efetuado pela musa com o outro da relação, no caso, o poeta. Ele coloca o outro frente a frente com suas afirmações. Assim sua construção vem crescendo. Saímos do sonhar para o buscar e agora para o amar.

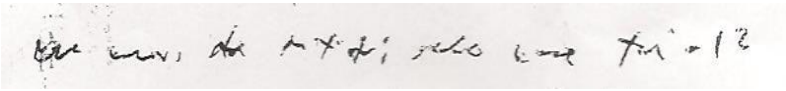


este amor
meu amor
pelo qual amas

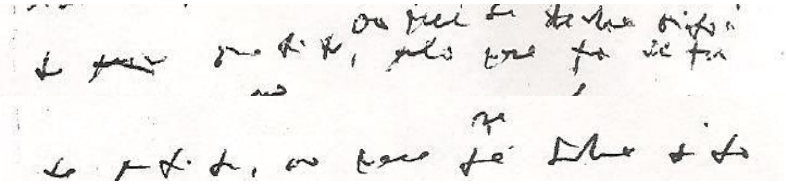
10º VERSO)

Em M-1 a ordem é *“um amor, de gratidão, pelo que se foi”* encontra-se iniciado com um amor e em seguida: de gratidão relacionando

ao passado, ao que não existe mais. Esta primeira versão demonstra já a ideia de que este amor universal pelo qual poeta se mantém na busca pelo amor seria algo do passado, não mais existe, afirma a musa.



Em M-2 a alteração na ordem das palavras, de gratidão inicia o verso e permanece assim no formato do soneto final. Não vemos alterações nem mudanças posteriormente. Mas já podemos observar o desenrolar da consolação feita pela musa das consequências para quem ama ou espera amar ter este amor que é universal, no sentido de Humanidade, maior, pleno, entre os Homens. Por isso neste momento ao amar, o motivo para vivenciá-lo não mais pelo sonho, pela busca, pelo amor, mas pela gratidão.



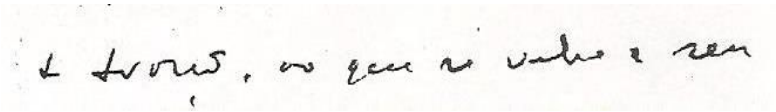
de gratidão
ao que te tenha sido,

11º VERSO)

Em M-1, neste verso, fica cada vez mais evidente a decisão de escrita do autor Lyra. Isso é demonstrado no processo poético com a mudança na ordem das palavras e colocações de tempo verbais no verso. Assim M-1 temos *"e pelo que será, de devoção"*. A sua expressão forte e única de completar seu pensamento do sentido dado às suas constatações.

Em M-2 temos a veemência na sua forma de escrever e na maneira estética desenhada ao longo do soneto, suas alterações e a mudança no sentido, provocada pelas formas verbais: "de devoção, ao que te venha ser". Em M1 ele usa o futuro pra determinar o motivo da devoção, já em

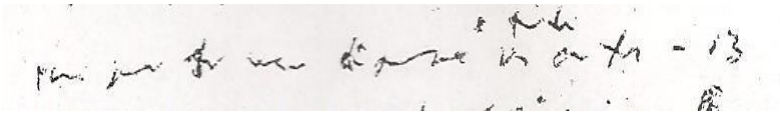
M-2 a palavra de devoção aparece logo no inicio e é completada com a afirmação imperativa.



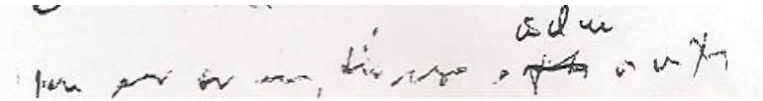
de devoção
ao que te venha a ser;

12º VERSO)

Em M-1 temos o verso escrito ainda sem pontuação, e, de maneira, a ser redefinida pelo autor. A sua primeira versão que diz *"que por ser um dispensa os outros*" ainda é generalizada as consequências de amar, que o autor irá trabalhar, dando continuidade ao longo do processo poético.



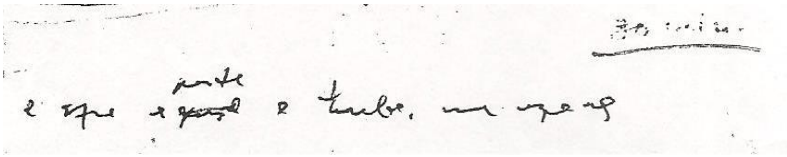
Em M-2 é perceptível à alteração ao substituir "dispensa" por "exclui". Logo, este verso *"que, por ser um, dispensa e inclui os outros"* é elaborado em M-2 com dois verbos antagônicos incluir e excluir. O autor o manterá desta forma para versão final impressa. Chama atenção também *Por ser Uno* entre parênteses e aparece substituindo um na última versão publicada – eletrônico. Agora a palavra *uno*, com a letra u em maiúsculo, está em destaque no soneto, tendo, então: *"que/ por ser Uno/ inclui e exclui a outros"*. Propositalmente o autor faz isso chamando atenção daqueles que tiverem acesso ao seu poema. Levará a um algo mais de questionamento e introspecção. Afinal este amor uno que traz gratidão, devoção quando é vivido? Será que é possível?



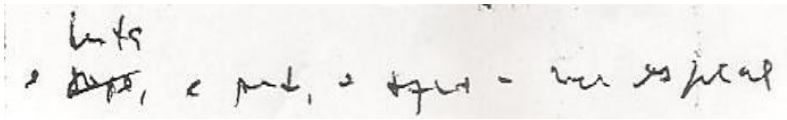
que
(por ser Uno)
inclui e exclui a outros

13º VERSO)

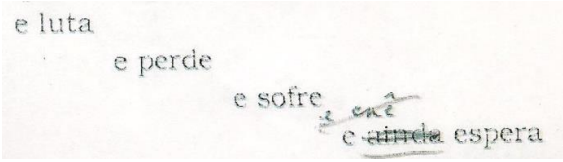
Em M-1temos *"e sofre e perde e tomba mas espera"*, ou seja, a primeira versão deste verso o autor utiliza se de verbos no presente e que tragam uma relação com cai e sofre e a espera.



Em M-2, por sua vez, algumas alterações são feitas. Temos *"e luta, e perde, e sofre – mas espera"*, ele já realiza as alterações. Substitui o "tomba" por "luta" e altera como podemos perceber a ordem. Ainda temos a relação com esperar... Ou seja, embora tenha-se consequências doloridas, permanece ali esperando por algo que tem provocado sofrimento.



Em P-4ª "e luta e perde e sofre e ainda espera" o autor chega a sua versão final. Além da quebra do verso que vai dando sentido espaçado de cada verbo, há as alterações no formato e no advérbio. No lugar do "mas" teremos o advérbio temporal "ainda" o que constrói uma nova significação na narrativa.



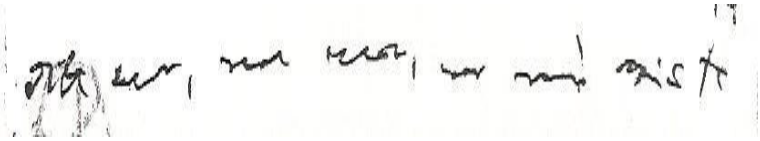
e luta
e perde
e sofre
e ainda espera,

A redação do poeta impecável em suas escolhas tem suas alterações. Este verso, em diferentes momentos, existiu rasuras. Entendo que ao longo do texto a ideia do amor passou por fases distintas embora encaixadas, entrelaçadas e agonizantes. Mas este verso, em particular, desde a sua formatação, a maneira que é disposto, assim como os verbos que

são escolhidos para dar vazão ao sentido do soneto, demonstra, para mim, que o processo de criação poético em Lyra não é só racional mas inebriado de emoções.

14º VERSO)

Em M-1 por fim temos o último verso a culminância do soneto. A constatação do que não é. Este verso me chamou atenção desde a primeira versão de manuscrito. Agora dentro do soneto. Ele fecha o soneto, sem rasuras, sem alteração em uma palavra apenas a quebra do verso. Dando sentido ao que o autor trabalhou ao longo do texto. A transformação que traz o esvaziamento do sentido do que é o amor, não mais é amor, dor talvez, gratidão quem sabe! Mas de uma maneira pontual ele deixa marcado, explícito que este amor sonhado, buscado e amado não mais existe na relação humana de maneira geral. O amor pleno, universal que se espera da Humanidade no sentido maior de condição humana e existencial e foi verso por verso construindo sua argumentação e contra argumentação, de maneira única e poética.



este amor
meu amor
não mais existe.

4. Mapa de emendas

A seguir, um quadro mostra todas as emendas do soneto, verso por verso, nas suas sucessivas formas:

	REDAÇÕES	DATAS
LINHAGEM MANUSCRITA	M-1	29/9/90
	M-2	Idem
	M-3	---
LINHAGEM IMPRESSA	P-1ª	Original de *Desafio-1,* 1991
	P-1	*Desafio-1,* 1991
	P-2	*Visão do ser,* 1998
	P-3	*Vision de l´être,* 2000
	P-4ª	Original de *Desafio-2,* 2001

	P-4	*Desafio-2*, 2001
	P-5	*Desafio-3*, 2002
	P-6	*50 Poemas*, 2006
LINHAGEM ELETRÔNICA	P-7	*Facebook*, 2015

Pela sequência das emendas, inserimos os originais na linhagem dos impressos, mesmo quando contenham emendas manuscritas, pois, são posteriores a eles e apenas uma prévia da publicação.

Considerações finais

Temos sempre enquanto humanos o sonho de viver um grande amor, ou de estar num mundo que o amor pleno esteja presenta nas relações humanas tão desumanizadas ao longo dos tempos. Entretanto, nem sempre sabemos o que representa viver um grande amor, e muito menos, viver o amor pleno de humanidade. Na verdade, tudo que sabemos sobre vivenciar o amor aprendemos. O que significa viver o amor? Prazer? Ter prazer? Dar prazer? Este amor mundano? Ou seria aquele romântico, ou o amor altruísta que designa a doação por inteiro, pleno? Ou aquele que se dá quando falamos de relação, a qual usamos o nosso como metro para medir, quantificar, qualificar a reciprocidade?

Aquele amor que sonhamos ter por toda uma vida, que nos faz cometer sacrifícios, renuncias, loucuras e continuamos a esperar. Que somos gratos por senti-lo e o colocamos num altar para todos os dias devotar a nossa insistência, a nossa luta... e continuamos e esperamos... Mas ele se foi. O sentido do amor universal, pleno que deveria estar nas relações humanas se esvai e ao longo do soneto e esse esvaziamento da relação que não mais é reciproca torna-se real, por isso, que por fim, se o amor, se torna UNO e quando não mais temos isso apenas um único o sente... O que resta? Será que isto pode ser chamado de amor? O Nosso poeta responde por nós: Não, quando temos este momento por mais que lutemos, sofremos, temos o resquício do que ele foi. Por isso: Este amor, meu amor, não mais existe.

Assim o sentido deste amor universal que sonhamos que direcionou a sua intuição racional de ser poeta, que traz as afirmações em versos pensados detalhadamente, mudados, transformados para que obtivessem a formação ideal não seria na verdade uma verificação de uma verdade: a finitude do amor. Ao tentar realizar uma possível analise genética e hermenêutica deste soneto, a maneira como é construído, as numerações dos

versos, a escolha de cada termo, de cada palavra, tudo metricamente ajustado pelo nosso autor traz a sobriedade de sua escrita, a partir do seu artesanato de palavras que encontramos marcas para sua constituição poética: a intuição, a sensibilidade, a emoção, o universo de conhecimento traduzindo assim a experiência humana e sua subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos do processo e mapas de emenda fornecidos pelo poeta Pedro W. Lyra.

A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM UTILIZADA NAS REDES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SUA INTERFERÊNCIA NA ESCRITA CULTA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Paula Helena Nacif Pereira Pimentel Ferreira (UNIGRANRIO)
phnacifppferreira@gmail.com
Joaquim Humberto Coelho de Oliveira (UNIGRANRIO)
jhumbertoo@uol.com.br
José Geraldo da Rocha (UNIGRANRIO)
rochageraldo@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo verificar como a linguagem utilizada nas redes sociais influencia na construção da identidade de seus usuários e como interfere na escrita da norma culta. No mundo contemporâneo, a vida é muito agitada e corrida, o tempo vale ouro e, para que a comunicação ocorra com rapidez, utiliza-se uma linguagem coloquial despojada com abreviações que possibilitam entendimento, mesmo sem o uso da linguagem padrão. A análise consistirá na literatura específica, apresentações pertinentes às características da linguagem nas redes sociais e aos aspectos de textualidade. Visa entender como a nova linguagem está transformando a identidade de um determinado grupo social, os adolescentes, e como isso pode interferir na escrita padrão. Serão utilizadas como recursos pesquisas bibliográficas e as leituras de teóricos que abordam a temática. Será ressaltado neste texto fatores assinalando que os usuários dessas redes podem conseguir ajustar a escrita às circunstâncias comunicativas que determinam ou não a formalidade.

Palavras-chave: Linguagem. Redes sociais. Norma culta. Escrita.

1. Apresentação

Na sociedade contemporânea, os sujeitos estão vivendo em um tempo reduzido para as diversas atividades as quais desempenham no cotidiano. O decorrer de um dia parece não ter mais as vinte e quatro horas. São inúmeras atividades novas, atribulações do cotidiano contemporâneo a serem realizadas e apenas um dia fica curto para conseguir realizá-las, situação essa que parecia não acontecer no passado.

Para realizarem as atividades e não deixarem a comunicação deslocada, foram criados aplicativos para facilitar essa comunicação, troca de novidades e informações, criaram-se as redes sociais.

A tecnologia, desenvolvida pelo homem ao longo de sua história, de uma forma ampla, tem corroborado significantemente com a melhor qualidade de vida para a humanidade. Muitos são os exemplos que podem ser citados desde equipamentos e mecanismos de sobrevivência, na pré-história, até vacinas para as doenças que surgem com o passar dos anos.

De forma equivalente, é incontestável que a tecnologia faz parte na vida da sociedade, proporcionando amplas transformações e modificando a relação do homem com o mundo.

Por um aspecto, a tecnologia aproxima os sujeitos e favorece as comunicações, mas por outro lado pode provocar conflitos, impacientar e mecanizar.

Como a tecnologia avança numa rapidez impressionante, os equipamentos tecnológicos conseguem acessar esses aplicativos de qualquer lugar que ofereça a Internet via wifi ou sinal para pacotes de dados. Hoje é um requisito para hospedagem, parada para almoçar, lanchar entre outras atividades necessárias e que as pessoas aproveitam para se manterem plugadas às redes sociais.

A tecnologia avança para atender a necessidade da demanda da social que ao longo dos anos vem apresentando cada vez mais flutuações. Na tecnologia da comunicação as tecnologias proporcionam um grande espetáculo podendo acessar o mundo através dos aparelhos tecnológicos.

Entretanto, não é somente a tecnologia que avança inacreditavelmente, o que era um equipamento de ponta ontem hoje pode ser obsoleto, inclusive os aplicativos das redes sociais. Atualmente há disponível a utilização e entretenimento: o Facebook (que substituiu o Orkut), WhatsApp, Twitter, Instagram. Todos esses aplicativos ambicionam promover a comunicação com parentes e amigos, facilitando a informação/ a comunicação, novidades sem justamente precisar encontrar pessoalmente, o que hoje em dia é uma missão impossível por se somar tantas tarefas diárias. Logo, foi criada uma nova forma de comunicação na tecnologia da informação para tornar rápida a comunicação com fácil entendimento, o internetês.

Todavia, como conversar nos aplicativos sem deixarem as atividades que estão realizando? É necessário fazer as atividades, porém não se consegue deixar de saber das novidades e conversar com os amigos, além de facilitar informações importantes de trabalho. E nesse momento

é preciso ser rápido, claro e objetivo, não se pode perder tempo pensando em escrever de acordo com a linguagem padrão, assim inicia-se o uso de uma linguagem despojada, com uma estrutura coloquial a fim de facilitar a comunicação e entendimento entre os interlocutores do diálogo. Essa nova "linguagem" vem interferindo consideravelmente na linguagem padrão e na identidade das pessoas que fazem seu uso.

Com a intervenção do neoliberalismo na economia, controlando os preços e a inflação, iniciou-se um processo de privatização. Como o acesso aos computadores havia se tornado popular por volta da década de 70 e a nova política, a informação necessitava chegar rápido a diversos lugares do mundo e com isso a internet passou a ser uma ferramenta de grande valia na comunicação e com ela as redes sociais.

Devido a tecnologia da comunicação, as noções de sujeito e subjetividades estão sofrendo novas configurações. Os sujeitos tornaram-se permeáveis às diferentes formas do real, as novas formas discursivas, que modificam os padrões de sociabilidade. Nessa perspectiva Bauman[9] (2005) apresenta grandes contribuições aos estudos da identidade. Ele identifica que a identidade, na vida pós-moderna, consiste em não se fixar, ou seja, as estratégias de identidade precisam se adequar velozmente as situações mutáveis.

Existem muitos educadores da língua portuguesa e teóricos que criticam essa nova estrutura de linguagem que vem se contrapondo a linguagem padrão e culta. Entretanto, segundo Roxane Rojo[10] (2009) para que o letramento ocorra de forma ampla se faz necessário desenvolver o multiletramento que inclui o uso das novas tecnologias e suas redes de utilização.

2. *Linguagem padrão X linguagem coloquial*

A linguagem é o mecanismo de que o homem se utiliza para interagir com seus semelhantes através da palavra, escrita ou oral, expressões; corporal e fisionômica; imagens; música entre outras. A utilização da linguagem terá sempre como finalidade a produção do significado, ou

---

[9] Zygmunt Bauman é um sociólogo polaco. Serviu na Segunda Guerra Mundial pelo exército da União Soviética.

[10] Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP).

seja, a compreensão entre os interlocutores do diálogo. Portanto, é necessário que haja a adequação na linguística.

A sociedade, em sua pluralidade, ainda valoriza a língua padrão, a gramática normativa. Dentro dessa perspectiva, fica implícita a ideia de que as demais variantes da gramática normativa, não possuem valor para estudo, são incultas.

Analisando a comunicação das redes sociais, percebe-se uma interação da língua escrita com a oral. Identificando nesses ambientes uma conversa escrita com os traços da oralidade.

Essa mistura da linguagem traz conflitos na sociedade e no ambiente escolar, pois envolve uma discussão sobre a língua, questionando o que é certo e o que é errado, depreciando outros procedimentos linguísticos que fogem a norma padrão.

É importante salientar que a linguística textual teve uma trajetória longa desde o seu surgimento e desde então, com suas indagações e preocupações, vem transformando e aumentando. Primeiramente tinha uma vertente gramatical, pragmático-discursiva posteriormente, transformando-se em uma disciplina fortemente tendenciosa ao sociocognitivista. A partir desse momento, a percepção de produção texto passou a ser vista como uma atividade interacional, verbal, sendo esses carregados de intenções, logo, de práticas socioculturais.

A linguagem pode ser utilizada sempre da mesma maneira em todos os contextos, com todos os indivíduos e ocasiões? Não. A linguagem precisa se adequar ao contexto, aos interlocutores e, principalmente, ao objetivo que o seu conteúdo deve atingir e como deverá ser empregada.

No mesmo sistema temos a linguagem padrão e a linguagem coloquial, todavia, cada uma tem suas características particulares. Distinguir essas diferenças é extremamente importante no momento de realizar a adequação linguística.

Da mesma forma que se deve usar um determinado estilo de roupa em uma determinada ocasião, devemos adequar a linguagem.

A linguagem coloquial é mais despojada, utilizada em situações informais, com abreviações, reproduzindo a linguagem oral, sem tantas preocupações com as regras gramaticais.

A linguagem padrão é utilizada em ocasiões formais, em documentos, existe uma preocupação maior com a pronúncia das palavras.

> Pois bem, para Bakhtin, todo ato comunicativo é contextual – situado por sujeitos, instituições, tempos e espaços definidos. Nesse sentido, comunicar é um processo dialógico. Não se trata apenas de dizer alguma coisa para alguém, mas para alguém e com outrem. Ou seja, leva-se em conta a alteridade, o interlocutor, os modos e as circunstâncias da interação verbal. Nosso autor foi incisivo ao considerar o interlocutor (seja leitor, espectador ou ouvinte) como um personagem ativo do processo de comunicação, que age, que trabalha, sobre o que lhe é ofertado. Ou seja, Bakhtin critica o que se convencionou chamar de "recepção", entendida como o cumprimento das tarefas interpretativas determinadas pelo enunciador, num jogo abstrato e idealista de estímulo-resposta. (RIBEIRO & SACRAMENTO, 2010, p. 14)

De acordo com Bakhtin[11] (1997), a comunicação verbal não pode ser fora de uma circunstância concreta, cujo contexto é importante para a compreensão do ponto de vista dialógico da linguagem. Para ele, todo enunciado possui dois aspectos: o linguístico e o contextual.

O dialogismo (relações discursivas entre homem-mundo, homem-natureza e sujeito-objeto do conhecimento) acontece na interação dos discursos da comunicação e, nessa relação, acontece o processo de significação. "O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc." (BAKHTIN, 1995, p. 123). Por meio da linguagem, os discursos são determinados em situações específicas (enunciação), constituindo estilos em um intercurso social (enunciados) que, instaura relações entre o eu e os outros e também liga o universo ideológico.

Bakhtin (1979) reflete sobre a língua como algo concreto, um fato social, individual que é despontado pelo falante. Percebe então, a enunciação com algo real da linguagem, colocando a enunciação como parte necessária ao entendimento das interações linguísticas.

O interlocutor, no acontecimento da troca (na enunciação), assume a parte de sujeito ativo na composição do sentido e a linguagem vincula o linguístico, o social, o pensamento. Segundo Bakhtin (1979, p. 22), "a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social ... É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as for-

[11] Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e as artes.

mas ideológicas gerais da comunicação semiótica[12]".

3. *Multiletramentos*

Muitos são os discursos e reflexões a respeito do letramento, mas o que seria o letramento? Segundo Rojo (2009) letramento é:

> [...] para ler (...) não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto. (ROJO, 2009, p. 44)

Ser letrado está para além dos muros da escola, entretanto, a linguagem padrão está diretamente vinculada à instituição de ensino que segundo vários autores, deve ser ensinada pela escola. Possenti[13] (2002) crê que é papel da escola ensinar a língua padrão e, ainda segundo ele, qualquer outra suposição é um equívoco tanto político quanto pedagógico. Seguindo nessa linha de pensamento, também é possível citar outros autores como Luft[14] (1995), Bagno[15] (2005) entre outros que ainda acreditam na teoria de que só escreve e fala de forma correta, às pessoas que fazem uso das regras gramaticais normativas, sendo preciso aprender na escola. Em contrapartida, Labov[16] (1972) defende que as dificuldades encontradas na língua são instituídas pela própria escola e pela sociedade.

---

[12] Comunicação por representações que consideram os signos sob todas as formas e manifestações que assumem, enfatizando especificamente a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.

[13] Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1969), fez mestrado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (1977) e doutorado em Linguística também na Universidade Estadual de Campinas (1986). Atualmente, é professor livre-docente (associado) no departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas.

[14] Filólogo e gramático, especializou-se em filologia portuguesa pela Universidade de Coimbra, em Portugal, e foi professor titular de língua portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.de defendeu sua livre-docência.

[15] Professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

[16] Professor de Linguística da Universidade da Pensilvânia.

Fazendo uma ligação com a definição de Bechara[17] (1987) e entendendo que a vantagem não pode ser dada nem à língua padrão nem à coloquial, a linguagem deve ser adequada em suas diferentes ocasiões de uso.

A escola não precisa renunciar a sua função de ensinar a língua padrão, entretanto é importante reconhecer o valor e importância das outras multiplicidades.

Seguindo o pensamento de Rojo (2009, p. 107) [...] "um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática".

Refletindo sobre o assunto, multiletramentos seria levar em consideração a produção cultural. A autora afirma que o multiletramento

> aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2009, p. 13)

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), a proposta de estudo da língua é a interação. Dentro dessa perspectiva, o texto é colocado como configuração indispensável para exercer a organização e transmissão de ideias em circunstâncias de interação.

Dentro dos multiletramentos o texto continua sendo imprescindível e está ligado a cultura do aluno, a experiência de mundo trazida pelo aluno, numa teoria freiriana[18], Rojo (2012) define que:

> trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e lingua-

---

[17] Professor Titular e Emérito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), além de titular da cadeira nº 16 da Academia Brasileira de Filologia e da cadeira 33 da Academia Brasileira de Letras.

[18] Sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante: o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído. Freire defendia a pedagogia de mundo, valoirizando a bagagem de conhecimentos trazida pelos educandos.

> gens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p. 8)

Entretanto, o texto não segue mais um padrão engessado, fechado. Ele passa a ser um texto dinâmico que pode ser dialogado, questionado, modificado para atender as necessidades dos interlocutores, dentro e fora da escola.

Essa nova pedagogia desenvolvida, estabelece e estimula um aluno autônomo e crítico, que faz uso das novas tecnologias e adequa a linguagem para se comunicar e interagir; para o multiletramento, o aluno passa a ser o "responsável" pela sua aprendizagem.

> [...] trata-se agora de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. (ROJO, 2009, p. 89-90)

As novas de tecnologias da comunicação alteram nossos hábitos e costumes, mais do que isso, transforma a nossa a nossa linguagem.

Muitos usuários dessa nova forma de comunicação das redes sociais, o internetês, levam essa nova linguagem para anotações do cotidiano e, no caso dos jovens, para as produções escritas nas avalições, o que preocupa muitos educadores e teóricos.

A escola precisa estar atenta as novas demandas e necessidades sociais, possibilitando o diálogo e discussões para facilitar e compreender o uso e entendimento dessa nova linguagem do mundo contemporâneo.

O multiletramento vem corroborar para libertar os sujeitos de uma normativa categórica que tende a determinar o que é certo ou errado na produção textual, abrindo oportunidades múltiplas de textos que visam à comunicação nas mídias e redes sociais de forma rápida e objetiva sem a característica de escrita errada por não ter as regras gramaticais impostas pela língua padrão.

4. A identidade internetês

O significado de identidade está relacionado à antropologia e a sociologia. A construção da identidade ocorre no coletivo, não é inata, ocorre na relação do indivíduo com a sociedade, ou seja, é algo singular que é construído a partir da interação com o outro.

Para além da construção da identidade, Bauman (2004) afirma que a identidade é mutável e não algo acabado. Segundo o autor:

> O "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez como uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, o caminho que percorre, a maneira como age – e a determinação de manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". (BAUMAN, 2004, p.17)

Dentro desta perspectiva, a identidade dos sujeitos que fazem uso da nova linguagem, o internetês, está sendo mexida e por que não dizer modificada.

Não só a identidade está sendo influenciada como também a linguagem escrita está sofrendo interferência com o uso do dessa nova linguagem e é possível que no futuro que ela venha interferir na linguagem oral.

Existe um acordo entre os interlocutores que fazem uso dessa nova linguagem que mesmo não obedecendo à norma culta da língua, respeitando as regras gramaticais normativas, as comunicações são completamente compreendidas, não havendo nenhum tipo de dificuldade para o seu entendimento.

Como a comunicação acontece rápida e intensamente o ambiente não pode ser formal, nas redes sociais se tem uma abertura para a informalidade e por isso a linguagem utilizada é adequada e se aproxima da oralidade. Na interação dos ambientes das redes sociais, há uma identidade própria que requer informalidades e outras características.

O internetês, conhecido como uma linguagem informal, tem como características as abreviações e a simplificação das palavras ou frases. Entretanto, o internetês não ficou apenas atuando nas redes sociais, invadiu o universo escolar, filmes e histórias em quadrinhos dentre outras fontes da linguagem escrita.

As abreviações são utilizadas no internetês para tornar a comunicação mais rápida, devido à pressa do dia-a-dia, facilitando com uma escrita mais despojada, sem a preocupação com as regras ortográficas e gramaticais.

Não é a primeira vez que a estrutura linguística sofre alterações na comunicação. No passado o telegrama também fez uso de abreviações, entretanto, existia um cuidado com a norma culta e a gramática.

Existe um número grande número de adeptos que fazem uso do internetês nas redes sociais, mas sem sombra de dúvidas, os adolescentes são os sujeitos que mais fazem uso dessa nova linguagem, pois eles têm mais facilidade de adaptar os símbolos da língua. A utilização dessa nova linguagem já está tão incorporada à identidade do adolescente que ele já faz uso dessa linguagem em outros ambientes para a comunicação.

5. Conclusão

É necessário reconhecer que a linguagem não pode ser usada sempre da mesma maneira, uma vez que o contexto, os interlocutores e a intencionalidade da mensagem são fatores determinantes que influenciam como ela deverá ser utilizada. Portanto, não é possível caracterizar a linguagem como certa ou errada, precisa ser entendida como adequada ou inadequada à ocasião.

Como a identidade é algo mutável e que se transforma na interação social, na troca com o outro, estamos sofrendo uma mudança na identidade, sobretudo a dos jovens que estão incorporando uma nova linguagem.

A internet é um espaço onde podemos encontrar uma pluralidade de padrões, estilos e usualidades. Sendo ela esse espaço, é uma ferramenta que proporciona uma liberdade de expressão e nela encontramos uma comunicação completamente diferente das normas padrões definidos pela gramática normativa, o internetês.

O internetês é uma linguagem feita para simplificar as expressões informais, dinamizando a comunicação. Ele é dinâmico permitindo a invenção de palavras e expressões sem a preocupação de obedecer a gramática, ortografia. Sua preocupação é a fonética das palavras.

Essa nova linguagem surge na tentativa de promover rapidez nos diálogos virtuais devido à pressa que vivemos no nosso cotidiano e criar uma aproximação dos interlocutores, fazendo parecer curta a distância, fazendo da produção oral uma produção escrita.

A escola tem uma função primordial nesse momento: mostrar e aceitar, o de diferenciar e adequar a língua padrão e coloquial, pois o conflito entre elas prejudica tanto a produção textual quanto a comunicação, devendo existir diferenciação entre as diversas situações e o uso da língua.

Sendo a teoria do letramento importante para a questão do letrar, muito mais do que apenas alfabetizar, nos dias atuais a escola precisa incorporar o uso das novas mídias e renovar a prática escolar, reinventando a sua própria didática, não apenas letrando, mas sim multiletrando para que o aluno adeque a linguagem à situação de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A norma culta*: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo, Parábola, 2005.

_____. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista com Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade*: por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L&PM, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*? São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. (Orgs.). *Mikhail Bakhtin*: linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2009.

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, Luciene Pinheiro de. *A interferência da linguagem de chats e fotologs na produção de texto*. 2007. Dissertação (de mestrado em cognição e linguagem). – Universidade Estadual do Norte Fluminense.

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PARA AUXILIAR OS ESTUDANTES A APERFEIÇOAR A COESÃO REFERENCIAL

Daniela Reis Freitas (UERJ)
danielarfreitas@hotmail.com
José Mario Botelho (UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Faz parte da prática docente do professor de língua materna o contato com textos escritos que tenham as mais diversas finalidades. Nesse contexto, é natural que o docente procure encontrar formas de auxiliar os estudantes na busca pelo desenvolvimento de seu potencial discursivo. Estudos recentes, como o de Ruiz (2013), apontam para estratégias que o professor pode utilizar para interferir na escrita do aprendiz de forma a obter bons resultados. O presente trabalho apresenta os resultados encontrados em nossa pesquisa até o presente momento. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa que faz uso de quatro procedimentos didáticos de intervenção na escrita de estudantes do 7º ano do ensino fundamental, mais particularmente no que concerne às relações coesivas.

Palavras-chave: Produção textual. Ensino fundamental. Coesão referencial.

1. Introdução

Faz parte da prática docente do professor de língua materna o contato com textos orais e escritos que tenham as mais diversas finalidades. No caso do professor da educação básica, mais especificamente do professor do segundo segmento do ensino fundamental, são muitos os desafios que se apresentam na busca pelo desenvolvimento do potencial discursivo dos estudantes.

Várias são as dificuldades que os discentes apresentam, mas a que será enfatizada neste breve artigo é a que se refere à coesão referencial. De fato, as produções textuais dos discentes, em geral, têm pouco ou nenhum uso de recursos coesivos nesse aspecto. É sabido que a escrita é um processo, e que os alunos evoluem paulatinamente em sua competência textual. Porém, recursos coesivos básicos, como, por exemplo, a substituição de um nome por um pronome, já poderiam estar incorporados à prática escrita desses alunos depois de, no mínimo, seis anos de es-

tudo.

Assim, constitui o objetivo do nosso estudo avaliar como as diversas formas de intervenção do professor nos textos de seus alunos pode auxiliá-los na melhoria de suas dificuldades no que diz respeito à coesão referencial.

A pesquisa está em desenvolvimento – e deve durar aproximadamente dois bimestres – com uma turma de 7º ano composta por aproximadamente 45 alunos.

Objetivamos fundamentar nosso estudo nas orientações propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997), que salientam a necessidade de o ensino de língua portuguesa buscar uma integração das práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Esse documento norteador também apregoa uma perspectiva sociointeracionista que se apoia, dentre outros teóricos, em Lev Vygostsky com sua teoria de zona de desenvolvimento proximal. Também ancoraremos nossos estudos na linguística textual, na vertente de Beaugrand e Dressler (1983), para embasar conceitos como o de texto e de critérios de textualidade. Tais questões são problematizadas por Marscuschi (2008), Costa Val (1991) e Koch (2012), dentre outros.

Para discutir o conceito de coesão, recorreremos ao trabalho de Koch (2012) que é quem promove a divulgação dos estudos de Halliday & Hasan em seu *Cohesion in English*, pioneiros na divulgação de uma obra que estuda a referência como fenômeno ligado ao texto e a uma obra de Antunes (2005) sobre as relações textuais de coesão. Ambas as autoras concordam em muitos aspectos, mas se servem de nomenclaturas diferentes para definir as relações coesivas: Koch (2012) as divide em dois grupos: coesão referencial e coesão sequencial. Antunes (2005), por sua vez, divide-as em três grupos: reiteração, associação e conexão. Essa segunda divisão é bastante didática sobre as relações textuais que caracterizam o processo de progressão temática objetivado pela coesão.

Uma vez que nosso estudo se vincula à atuação na sala de aula, também é necessária uma transposição didática da teoria da coesão e um maior detalhamento de como a produção textual se insere em nosso plano de trabalho.

2. *Procedimentos didáticos: uma proposta de intervenção*

Na escrita, as teorias de coesão apresentadas devem se desdobrar em procedimentos didáticos distintos os quais precisam fazer parte do cotidiano da sala de aula bem antes da correção de textos realizada pelo professor, ainda que esse seja também um dos recursos de intervenção na escrita discente.

Nesse sentido, o primeiro procedimento didático com vistas ao progresso do aluno no que tange à percepção do funcionamento das relações coesivas são as atividades realizadas na sala de aula com a intenção de que o discente perceba como se dão, na tessitura do texto, as relações de referência.

A partir do momento em que o estudante produz um texto, um segundo procedimento didático disponível para que o docente utilize é a revisão, isto é, o ato de o aprendiz reler sua produção e, a partir do conhecimento já adquirido, realizar as modificações que julgar convenientes. Esse procedimento didático vem ao encontro de outra teoria que fundamenta nosso estudo e que se denomina "escrita" como trabalho, proposta por Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), a qual requer do professor para com seus alunos um trabalho de conscientização, objetivando uma mudança de concepção destes no que diz respeito à produção escrita. Nesse sentido, o aprendiz passaria a considerar o ato de escrever como um processo contínuo e o texto como algo que sempre pode ser repensado e melhorado.

Feitas as alterações que conseguiu enxergar como relevantes, é o momento da efetiva entrega do texto ao professor, que deve corrigi-lo. Corrigir seria, portanto, mais uma forma de intervir na escrita discente.

O último procedimento didático a ser mencionado é a reescrita do texto, que consiste em um processo de compreensão dos problemas apontados pelo professor e de tentativa de não mais repeti-los ao reescrever a mesma redação.

Esses quatro procedimentos didáticos – exercícios na sala de aula, revisão, correção e reescrita – utilizados para intervir na escrita dos alunos é que serão utilizados em nosso estudo. Nossa pretensão é avaliar o quanto os estudantes podem progredir em sua escrita, particularmente no que concerne às relações coesivas, se forem mais estimulados do que em geral o são, especialmente na rede pública de ensino.

Pretendemos, para isso, fazer uso de uma abordagem predominan-

temente qualitativa, considerando o paradigma interpretativista. A opção por essa abordagem e paradigma se justifica por estarmos conscientes de dois aspectos muito importantes: primeiramente que, por mais que objetivemos intervir na escrita de aproximadamente 45 estudantes, eles são, acima de tudo, sujeitos. Isso faz com que, diante da mesma ação, eles reajam de forma diferente e em velocidade diferente. E nosso objetivo é captar isso em nossa pesquisa, por considerar que não se pode desprezar, em qualquer ação que envolva ensino, a subjetividade discente.

O segundo aspecto – que justifica nossa opção pelo paradigma interpretativista – considera o fato de realizarmos uma intervenção em nosso local de trabalho e com nossos alunos. Ainda que abandonemos a posição de professores para ceder lugar a de pesquisadores, seremos sempre parte integrante do processo de conhecimento.

Nossa intervenção consistirá, portanto, de quatro ações: realização de atividades em sala de aula que enfoquem especificamente as relações de referência, estímulos para que os estudantes revisem seus textos, correção das produções textuais dos discentes, chamando atenção para o problema, e, quando necessário, reescrita das mesmas com vistas à melhoria do problema. Os exercícios serão elaborados tomando como base os textos escritos pelos próprios alunos (sem que a turma tenha ciência do autor da produção textual). Entendemos como incentivo à revisão dos textos, não apenas o encorajamento que o professor pode dar aos aprendizes – em um processo de constante conscientização da perspectiva da escrita como trabalho – mas também o desafio de que os problemas a serem apontados na correção não sejam os mesmos já conhecidos por eles.

Nossa pretensão é analisar os resultados dessa intervenção através dos textos dos discentes observando a melhoria no que diz respeito ao tópico escolhido ao longo dos dois bimestres da pesquisa.

O *corpus* será constituído, assim, das produções textuais dos estudantes realizadas ao longo desse período. Devido ao fato de o quantitativo de discentes na turma ser elevado – o que representa uma dificuldade para os docentes na maioria das escolas de segundo segmento do ensino fundamental localizadas em grandes cidades –, a pretensão é que cada estudante escreva um texto a cada duas semanas. Assim, cada aluno terá escrito, ao fim do período analisado, aproximadamente oito textos.

É importante frisar que, nesta pesquisa, faremos uso, sem grandes distinções, das expressões redação, produção textual, produção escrita e texto para nos referirmos ao material analisado. Apesar disso, ressalta-se

a concordância com a distinção realizada por Geraldi (1999), para quem a produção é mais do que a redação.

3. Perspectiva interpretativista: breves elucubrações

Como mencionamos, a perspectiva interpretativista de análise compreende que a realidade é construída pelo indivíduo. Sendo assim, não é possível analisá-la ou compreendê-la sem considerar seu aspecto humano. Nesse sentido, o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e não é possível dissociá-lo do fato pesquisado.

Daí se conclui que não se pode pretender a neutralidade ao se optar por esse paradigma de pesquisa, uma vez que a visão do pesquisador não pode ser excluída do processo.

3.1. Abordagem qualitativa

A pesquisa é o que possibilita um melhor entendimento da realidade que queremos observar e a abordagem qualitativa permite ao pesquisador um aprofundamento da compreensão do problema no ambiente em que ele ocorre, em nosso caso, a sala de aula.

Nesse caso, a preocupação com processo é muito maior do que com o produto e o contexto é muito importante para a pesquisa.

Optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa por compreender que cada sujeito é único, de acordo com as vivências que teve em sua trajetória. Como prática de linguagem, a produção textual é a que mais reflete essa subjetividade através das escolhas linguísticas realizadas. Nesse sentido, não há como mensurar com exatidão o quanto um indivíduo agrega a sua práxis no espaço de tempo em que a pesquisa ocorre.

Ademais, a perspectiva que queremos adotar diz respeito a uma visão do texto como processo e não como produto. Acerca disso, afirmam Santos, Riche e Teixeira (2012):

> Encarar o texto como processo é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato da produção [...] escrita e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 99)

3.2. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a teoria sociointeracionista

Os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997) apontam para um ensino de língua materna que valorize a interação como parte de um processo ativo de aprendizado, o qual permita a construção, concomitantemente, do indivíduo e da linguagem. O documento destaca que,

> [...] no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 32)

Uma das inspirações para a construção de tal documento norteador é a perspectiva sociointeracionista da linguagem, o que nos remete a Lev Vygotsky, precursor de tal abordagem. No sexto capítulo de seu *A Formação Social da Mente* (2007), o autor aborda a relação existente entre o aprendizado e o desenvolvimento de crianças em idade escolar. Ali, são discutidos, dentre outros, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real, fases do processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil. Vygotsky (2007, p. 96-97) menciona que a criança desenvolve habilidades em interações com os adultos desde os seus primeiros dias de vida. Desse intenso e contínuo processo de aprendizagem, surge a zona de desenvolvimento proximal, que consiste na diferença entre o nível de desenvolvimento real – aquele em que o petiz demonstra amadurecimento capaz de solucionar os problemas apresentados sem requerer o auxílio de outrem – e o nível de desenvolvimento potencial, em que a criança soluciona os "problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

É considerando esses e outros conceitos do teórico que os PCN reiteram a necessidade de interação dos estudantes não apenas com seu professor, mas também com seus pares a fim de propiciar cada vez mais a ampliação das zonas de desenvolvimento proximal dos discentes. Dessa forma, as práticas de ensino e de aprendizagem devem ser consideradas processos ativos envolvendo as mais variadas atividades discursivas com a intenção de alcançar esse objetivo.

Nesse processo de interação, dentre as muitas manifestações da

linguagem, é nosso desejo enfocar uma delas: a produção escrita[19].

3.3. A linguística textual e o conceito de texto de Beaugrand: algumas implicações

Postula Beaugrand (*Apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80) que "o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas". Essa definição é utilizada por outros teóricos, tais como Marcuschi (2008) e Koch (2012), os quais se vinculam à linguística textual – proposta metodológica para estudo do texto que surgiu na Europa, na década de 60 e que tem por objetivo estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. Detentora de várias vertentes nos dias atuais, cumpre esclarecer que nos embasaremos, para esse estudo, na visão de Beaugrand e Dressler (1983) que têm se dedicado ao estudo dos principais padrões ou critérios de textualidade, ou seja, os critérios / características que fazem com que um texto seja de fato um texto e não apenas uma sequência de frases. Essa é uma discussão interessante, pois, se retomarmos a definição de Beaugrand, será possível observar algumas implicações.

A primeira delas é o fato de o texto ser considerado um evento, isto é, não é apenas uma sequência de palavras faladas ou escritas. Quanto à convergência de ações linguísticas, cognitivas e sociais, elas se traduzem, não raro, por escolhas nesses âmbitos. Afirma Marcuschi (2008, p. 79) que "quando um falante ou escritor se põe a usar a língua (produzir textos), ele pode fazer escolhas diversas a partir do sistema virtual da língua, mas tem que se decidir por uma escolha". Podemos inferir, portanto, que, ao fazermos escolhas para produzir textos estamos considerando não apenas os aspectos linguísticos, mas também os sociais – situação sócio-histórica que nos envolve como falantes e possivelmente também o nosso interlocutor – e os cognitivos, isto é, os conhecimentos investidos naquele contexto discursivo. Daí é possível perceber a articulação multinível do texto.

Além disso, a elaboração de um texto envolve a junção de vários

---

[19] É importante frisar que, apesar de o nosso trabalho enfocar a produção textual, não há a possibilidade de seu aprendizado estar separado das demais práticas de linguagem e nem esse é o nosso objetivo. Como afirmam Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 15-6), os PCN deixam claro que "ensinar português nos níveis fundamental e médio só faz sentido [...] buscando uma integração entre leitura, produção textual e análise linguística".

elementos, como palavras, enunciados, sons, participantes etc. Também não é raro que tal escrito seja um gênero multimodal, devido ao fato de poder concentrar não apenas aspectos linguísticos, como também não linguísticos, tais como imagens e músicas.

A terceira implicação é o fato de todo texto ser um evento interativo, ou seja, não é monológico. Há sempre um ou vários interlocutores envolvidos. Além disso, ele é um processo e não algo acabado.

Considerando todas essas implicações para a delimitação de critérios para a consideração do que seria um texto, é importante ressaltar a importância de dois aspectos nesse processo: o cotexto e o contexto. Acerca deles, pondera Marcuschi (2008) que:

> [...] as relações cotextuais se dão entre os próprios elementos internos, como ocorre, por exemplo, com boa parte das anáforas, particularmente as correferenciais. As relações cotextuais se manifestam também na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral. Mas também nos aspectos semânticos imediatos e relações entre os enunciados, tais como causa e efeito, ou então sucessão temporal e ligação pelos conectivos e assim por diante. [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 87)

De acordo com Beaugrand e Dressler (1983, p. 89) "um texto não existe como texto a menos que alguém o processe como tal". Essa assertiva nos leva à reflexão acerca do caráter/função social do texto. Uma charge, por exemplo, é caracterizada pela multimodalidade e requer compreensão de contextos socioculturais específicos para sua completa compreensão. Logo, ela só pode ser considerada um texto se puder ser processada dentro daquele contexto especifico pelo leitor, isto é, fizer sentido para ele. Isso faz com que dado artefato linguístico possa ser um texto para uns e não para outros. É importante ressaltar que, ainda que um texto apresente variados problemas sintáticos e ortográficos, isso não impedirá a compreensão dele pelos seus pares, desde que circule entre pessoas que dominam a língua em que foi escrito. O inverso também pode ocorrer: um texto sem problemas sintáticos ou ortográficos chegar às mãos de alguém sem familiaridade com o idioma em que foi escrito. Daí, pode-se concluir que a língua é uma condição para a textualidade.

3.4. Critérios de textualidade

Considerando todos os aspectos acima expostos, é importante apontar os sete fatores responsáveis pela textualidade, de acordo com Beaugrand e Dressler (1983). Cabe ressaltar que mostraremos uma visão

geral de cada critério, uma vez que nosso objetivo é enfocar a coesão, o sétimo critério utilizado.

1) *Intencionalidade* – centrada no protagonista do ato de comunicação, a intencionalidade diz respeito ao objetivo, à finalidade de produção de um determinado texto. Nesse sentido, a meta pode ser pedir, informar, orientar, alarmar, impressionar etc. É essa intenção que norteará a elaboração do texto.

2) *Aceitabilidade* – conectada de certo modo à intencionalidade, a aceitabilidade se conecta à atitude do receptor do texto, que ao se deparar com um texto que seja significativo e relevante, aceita-o, colocando a serviço da compreensão dele todo conhecimento de que dispõe e engajando-se de acordo com as intenções pretendidas por quem o elaborou.

3) *Situacionalidade* – trata-se da adequação do texto à situação sociocomunicativa em que ocorre, isto é, o contexto social ou cultural, por exemplo. É um critério que orienta tanto a recepção quanto a produção de um texto, uma vez que se liga a elementos como pertinência e relevância do que foi ou está sendo escrito.

4) *Intertextualidade* – como afirma Costa Val (1991, p. 15), a intertextualidade concerne "aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)". De fato, alguns textos funcionam como contexto para outros, ou seja, uma leitura só adquire sentido quando estabelecido diálogo/relação com outro(s) texto(s).

5) *Informatividade* – diz respeito ao grau de conhecimento ou desconhecimento, expectativa – ou falta dela – que o leitor tenha em relação ao texto. Também se conecta às incertezas, à previsibilidade de uma leitura. É um critério que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 115), suscita discussões por ser considerado "vago e não computacionalmente claro".

6) *Coerência* – relaciona-se ao sentido do texto, a uma lógica interna que se liga a uma rede de conceitos e significados compatíveis – para a qual contribuem relações coesas – e a uma lógica externa, que diz respeito à compatibilidade entre as ideias do texto e o conhecimento de mundo do leitor.

7) *Coesão* – é a forma como os conceitos são expressos na superfície textual, isto é, os mecanismos gramaticais e lexicais que usamos para conferir unidade formal ao texto.

De acordo com Marcuschi (2008), algumas ressalvas precisam ser realizadas, no que concerne a isso, especialmente o fato de que tais critérios devem ser considerados muito mais como critérios de acesso à produção de sentido do que princípios de formação textual e que nem sempre têm o mesmo peso e a mesma relevância. Quando se transpõe a teoria para a prática, podemos perceber também que a distinção não é tão simples e clara quanto aparenta ser. É comum que muitos autores dividam os sete critérios em duas categorias: uma que abrange a configuração linguística (cotextualidade) – critérios de coesão e coerência –; e outra que abrange a situação comunicativa (contextualidade) – aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.

Há também quem defenda a primazia do aspecto linguístico. Nesse sentido, Marcuschi (2008) nos lembra que as relações cotextuais não atuam sozinhas, uma vez que há outros fatores envolvidos no processo de textualização, e eles dependem da interação entre o leitor e o texto, envolvendo, assim, o conhecimento de mundo daquele.

A partir de agora nos deteremos mais especificamente ao nosso foco, que é a coesão.

3.4.1. Coesão

A coesão, um dos critérios de textualidade estabelecidos por Beaugrand e Dressler, é definida por Antunes (2005, p. 47) como a "propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática".

Koch (2012) recorre a Halliday & Hasan[20] na apresentação do mesmo conceito. Os autores afirmam que "a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro". (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 16)

---

[20] Os autores Michael Halliday e Ruqaiya Hasan escreveram o livro *Cohesion in English*, uma descrição da língua inglesa e do seu uso sob a ótica da coesão. É um livro que tem servido de base para muitos estudiosos dos tópicos coesão e coerência.

Halliday & Hasan costumam fazer uso das expressões "laço" e "elo coesivo" para designar a ocorrência de recursos coesivos no texto. Isso ocorre devido aos autores conceberem a coesão como um processo que, por buscar estabelecer relações de sentido, mobiliza também recursos semânticos, visto que um segmento se liga ao outro em uma constante relação de continuidade que atribui ao texto uma unidade de sentido.

Para os autores, a coesão é condição necessária, mas não suficiente para a existência de um texto. Marcuschi (2008, p. 104) e Koch (2012, p. 17) compartilham da opinião de que ela não é uma condição necessária nem suficiente, já que pode haver textos que não possuam elementos de coesão, porém dotados de continuidade/progressão no nível do sentido. Com a finalidade exemplificar tal afirmação, Marcuschi (2008, p. 105) reproduz o texto "Circuito fechado", de Ricardo Ramos, para mostrar que é possível construir textos mesmo que não haja continuidade superficial. Devido às segmentações que podem ser observadas no texto do autor português, Halliday & Hassan (1976) não o considerariam um texto, mas Marcuschi e Koch, sim, por crerem que, em casos como esse, a coesão é inferida a partir da coerência. Isso não significa, contudo, que a considerem irrelevante. Os autores apenas postulam que sua ausência não impede a textualidade.

De igual modo, a existência de sequenciamentos coesivos de enunciados não necessariamente institui textos. Para ilustrar esse raciocínio, Marcuschi (2008, p. 107) cita a seguinte sequência de enunciados: "João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimaniana dá conta desse fenômeno". Marcuschi (2008) considera que tal sequência de enunciados, apesar de evidenciar coesão, não progride em suas relações de sentido e por essa razão não há uma unidade significativa. Logo, não há texto.

Considerando tudo o que foi acima mencionado, parece-nos oportuno distinguir coesão de coerência. Afirmam Santos, Riche e Teixeira (2012) que:

> A coesão confere legibilidade ao texto, mas não é requisito indispensável para caracterizá-lo como tal. Um bilhete escrito por uma criança recém-alfabetizada, por exemplo, pode não ser perfeito quanto à coesão e cumprir plenamente seu papel no ato comunicativo por estabelecer comunicação com o leitor, que atribuirá sentido a esse texto.
>
> Esse sentido que se procura em um texto é a sua coerência, que não de-

> pende apenas da relação de significado entre os componentes textuais, mas é definida, principalmente, pela interação com o leitor [...] (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 17)

Assim, concordam Marcuschi (2008), Koch (2012) e Santos, Riche e Teixeira (2012) que, apesar de estarem intimamente ligadas, coesão e coerência se distinguem, por aquela promover relações coesivas em um texto – o que se alcança por meio da interligação entre suas partes, fazendo uso de procedimentos diversos, ao passo que essa "é o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional". (KOCH, 2012, p. 17)

	Relações	Procedimentos	Recursos	
A COESÃO DO TEXTO	REITERAÇÃO	Repetição	Paráfrase	
			Paralelismo	
			Repetição propriamente dita	- de unidades do léxico - de unidades da gramática
		Substituição	Substituição gramatical	Retomada por - pronomes - advérbios
			Substituição lexical	Retomada por - sinônimos - hiperônimos - caracterizadores situacionais
			Elipse	Retomada por - elipse
	ASSOCIAÇÃO	Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	- por antônimos - por diferentes modos de relações de parte/todo
	CONEXÃO	Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	- preposições - conjunções - advérbios - e respectivas locuções

A progressão temática e a unidade de sentido se expressam por meio de basicamente três relações, que podem se desenvolver por obra de alguns procedimentos, os quais podem desdobrar-se em variados recursos, de acordo com Antunes (2005), conforme o quadro abaixo.

A autora também lembra ser insuficiente o conhecimento gramatical apenas para dar conta de muitas associações que se fazem relevantes em um texto, esclarecendo que o conhecimento de mundo é parte igualmente relevante nesse processo.

Uma vez mais, Antunes reitera que, apesar de voltarmos nosso olhar, nesse estudo, para a coesão, isso não significa que ignoremos o fato de ela estar intimamente conectada à coerência. Na verdade, tais relações são interdependentes, uma vez que a coesão existe a fim de fornecer ao texto alguns dos principais requisitos necessários a sua coerência. Lo-

gicamente que em variadas situações não se pode demarcar concretamente onde uma termina para que a outra comece.

É oportuno também destacar que nossa pesquisa enfocará a coesão referencial, ou seja, os processos de coesão denominados por Antunes como relações textuais de reiteração e associação.

4. Considerações finais

Algumas teorias foram mencionadas até aqui, especialmente a de coesão, mas como transpô-las para o cotidiano das unidades escolares? Em uma sala de aula, lidamos a todo tempo com a diversidade em seus variados aspectos e são exatamente essas diferenças que podem oportunizar aos estudantes o aprendizado uns com os outros. Naturalmente que os alunos estão sempre constituindo parcerias entre si, mas nem sempre elas se estendem à ampliação de seu potencial sociodiscursivo. Nesse sentido, cabe ao professor traçar estratégias a fim de que tais parcerias possam ser utilizadas dentro da sala de aula com a finalidade de propiciar aos estudantes o desenvolvimento de práticas reflexivas, considerando a integração entre a produção de texto, a análise linguística e a leitura.

No que diz respeito às teorias de coesão apresentadas, não basta ao professor corrigir o texto na expectativa de que o estudante, na reescrita, consiga sozinho fazer as reelaborações necessárias. Esse processo se inicia bem antes do momento da produção textual quando, na atividade de leitura, o docente, diante de uma anáfora promovida por um pronome, por exemplo, questiona os estudantes sobre seu referente e aprofunda, na análise linguística, a principal característica do pronome, que é substituir o nome. Ou quando, nos exercícios de compreensão do texto, o aluno é questionado sobre uma palavra, expressão ou frase que, ao mesmo tempo em que retoma um referente, também expressa um juízo de valor do autor do texto.[21]

São nesses momentos de interação professor–aluno que se pode perceber a transposição didática de teorias como a da coesão, bem como da de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (2007), ao permi-

[21] Recategorizações são, de acordo com Cavalcante (2014), as diversas transformações que um referente pode sofrer. No processo de referenciação, as cadeias coesivas que vão se criando com o intuito de retomar o referente, contudo, cada vez que isso ocorre, outras informações podem ser acrescidas, como, por exemplo, palavras, frases ou expressões que expressem juízo de valor.

tir ao discente a ampliação de seu conhecimento por meio da interação com o professor e/ou colegas de sala.

Certamente, que além dos exercícios e da integração das práticas de linguagem, outros instrumentos / procedimentos didáticos podem ser utilizados pelo professor para intervir na escrita do seu aluno com vistas à sua melhoria de forma geral e neste caso específico, da coesão referencial. Mas convém destacar que, em nosso estudo, a concepção de escrita que adotaremos é a proposta por Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), denominada escrita como trabalho. As autoras entendem o ato de escrever como fruto do esforço do indivíduo, uma vez que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos. Assim, o texto nunca está acabado, podendo sempre ser melhorado e o estudante, tendo essa consciência, pode realizar mudanças significativas, já que passa a "considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado". (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63)

Quanto aos procedimentos didáticos acima mencionados, três merecem destaque, a saber: a correção, a revisão e a reescrita.

A prática de correção é comumente entendida como a atividade de ler o texto do estudante, marcando os eventuais "erros" que possam ter sido cometidos e as possibilidades de solucioná-los. De acordo com Ruiz (2013, p. 19), "correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto". Em geral, o professor aponta o que Pécora (1983) denomina "problema de redação" e que Ruiz (2013, p. 21) define como sendo "toda e qualquer sequência linguística que gere estranhamento para o leitor". Tal estranhamento pode advir em função de variadas questões, tais como o gênero escolhido, os objetivos da interlocução, dentre outros, mas interessa-nos particularmente as observações do professor que possam orientar o estudante sobre o que e como melhorar a coesão referencial em seu texto.

O segundo procedimento didático, a revisão, é o ato do estudante de, voluntariamente, reescrever o próprio texto a partir dos problemas que ele mesmo observou ao realizar uma nova leitura. Essa etapa é aquela que possivelmente mais demonstra o caráter processual da escrita e mais se alinha à concepção de escrita como trabalho. Salientamos que, para esse estudo, deter-nos-emos às reformulações feitas a um texto já escrito e não àquelas que ocorrem durante o processo de elaboração do mesmo.

No que diz respeito às reescritas, elas diferem da revisão por te-

rem a intervenção do professor. No processo de revisão, o discente só pode eliminar aquilo que, de acordo com seus conhecimentos, constitui um problema. Na reescrita, ele conta com o auxílio do docente para, por meio da interação que ocorre através dos bilhetes, chamar sua atenção para aspectos negligenciados anteriormente.

Cabe salientar que não há uma obrigatoriedade de que todos os textos dos estudantes devam ser reescritos. Essa é uma avaliação que cabe ao professor de acordo com o contexto.

Por fim, convém ressaltar que muito ainda se tem que refletir sobre o tema. Espero, no entanto, que o presente artigo possa servir como uma contribuição para as futuras pesquisas dos interessados no assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1983.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

GERALDI, João Wanderley et al. (Orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual*: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PÉCORA, A. A. B. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

RETONDAR, H. C.; CAMARA, T. M. N. L. Transposição didática das teorias de coesão e coerência: como ajudar os alunos a perceberem e resolverem problemas no nível textual. *Leia Escola*, vol. 15, n. 1, p. 9-50, 2015. Campina Grande. Disponível em: <http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/Leia/article/view/490/361>.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: ___. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, cap. 6.

A LINGUÍSTICA COGNITIVA E OS ESTUDOS DA LINGUAGEM: UMA NOVA ABORDAGEM TEÓRICA

Eduardo Santana Moreira (FAPERJ/UFRRJ)
eduardo.santana3@yahoo.com.br
Roza Maria Palomanes Ribeiro (FAPERJ/UFRRJ)
rozapalomanes@terra.com.br

RESUMO

A linguística cognitiva, a partir de uma reavaliação dos pressupostos gerativistas, estabeleceu-se, por volta dos anos 80, como uma nova abordagem nos estudos da linguagem, principalmente no que diz respeito a sua relação com a experiência humana e as práticas socioculturais. Assim, neste artigo, produzido com o apoio da bolsa de Iniciação Científica da FAPERJ, propôs-se realizar uma breve sistematização das principais inovações conceituais e epistemológicas do cognitivismo, sobretudo no tratamento de questões relacionadas à categorização e conhecimento de mundo. Inicialmente, faz-se uma revisão da literatura gerativista (CHOMSKY, 1975), analisando-se o princípio da modularidade dentro desta corrente linguística e, mais à frente, da análise original de categorização (KATZ; FODOR, 1963); posteriormente, introduzem-se autores que trabalham com a linguística cognitiva (LANGACKER, 1987; FAUCONNIER, 1997; SILVA, 1991; GEERAERTS, 2006; GOLDBERG, 2006), enfocando-se a forma como esta lida com os aportes teóricos a ela anteriores, baseando-se nas obras extensas de pesquisadores brasileiros contemporâneos, como Ferrari (2010, 2014), Leite (2006), Martelotta (2012) e Ribeiro (2007).

Palavras-chave:
Cognitivismo. Gerativismo. Linguagem. Categorização. Construção de significado.

1. Apresentação

Um dos grandes pilares da linguística cognitiva é a premissa de que a linguagem é um processo cognitivo mediado pela experiência humana. Sendo uma ciência cognitiva, esse campo de estudo linguístico apresenta uma renovação na investigação da linguagem, uma vez que leva em consideração os processos de conceptualização e categorização do mundo como recursos para entender a realidade do falante.

Outra característica essencial desta vertente é o princípio da *não*

modularidade, que faz com que se afaste da perspectiva postulada pelo gerativismo. Para essa corrente teórica, a mente humana estaria subdivida em módulos ou pares, e cada um deles corresponderia a determinados domínios do conhecimento. Para esse grupo de estudiosos em gerativismo, o módulo da linguagem é constituído independentemente dos demais, ou seja, morfológico, semântico e fonológico.

Posto isto, o presente artigo propõe-se apresentar considerações introdutórias acerca da linguística cognitiva, baseando-se, sobretudo, na obra de autores consagrados como Langacker (1987, 1991), Goldberg (1995, 2006), Fauconnier (1997), Croft (2001), Fauconnier e Turner (2002), Geeraerts (2006), Ribeiro (2007), Ferrari (2010, 2014) bem como e Martelotta (2012), além de Chomsky (1975) para entender os conceitos gerativistas.

Por questões de organização textual, os modelos de gramáticas apresentados na seção de fundamentação teórica não são explorados neste momento. Contudo, espera-se que este trabalho – que é resultado dos estudos iniciais da bolsa de iniciação científica concedida pela FAPERJ – possa contribuir de modo significativo para as pesquisas na área da linguagem, auxiliando, principalmente, os novos pesquisadores da área.

2. Linguística cognitiva e linguagem

A expressão linguística cognitiva surgiu entre o final da década de 70 e o início da década de 80, motivada pelos interesses de estudiosos acerca da investigação do fenômeno da significação (FERRARI, 2014; RIBEIRO, 2007; SILVA, 1997). Essa vertente viria a firmar-se no cenário internacional, com efeito, nos anos 1980, ainda que não possuísse tão grande valorização. Contudo, o termo desenvolveu-se e consolidou-se no meio intelectual, em virtude de sua compatibilidade com os princípios básicos sobre a construção do significado, passando a obter, então, um prestígio no espaço acadêmico (FERARRI, 2014, p. 13). Nos anos 90, a linguística cognitiva institucionalizou-se com a publicação de obras como a *International Cognitive Linguistics Association*, a revista *Cognitive Linguistics* (sob orientação de Dirk Geeraerts) e da coletânea *Cognitive Linguistics Research*, editada por René Dirven e Ronald Langacker (GEERAERTS, 2006; RIBEIRO, 2007).

A linguística cognitiva conta como principais precursores os norte-americanos George Lakoff, Ronald Langacker, Leonard Talmy, Char-

les Fillmore, além do francês Gilles Fauconnier, cujas extensivas pesquisas sobre a estrutura semântica gerativa das línguas originou um descontentamento com o papel da Semântica/Pragmática no paradigma (FERRARI, 2014), proporcionando, a partir disso, um novo campo de investigação nos estudos da linguagem, o qual atualmente se designa como *cognitivo* ou *cognitivista*[22] pelos linguistas que o seguem (MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012).

Esses pesquisadores da linguagem, em um primeiro momento, validavam-se da perspectiva cognitiva da teoria gerativa, para a qual "a linguagem é o espelho da mente" (CHOMSKY, 1975). Todavia, no decorrer de suas verificações, adotaram uma nova abordagem teórica mais adequada à interface entre sintaxe e semântica, examinando, sobretudo, as relações de forma e significado na teoria linguística (FERRARI, 2010, 2014), além do eixo de cunho pragmático relacionada à experiência da linguagem em uso. (RIBEIRO, 2007, p. 23)

Para que isso fosse possível, tais pesquisadores "propuseram um afastamento da perspectiva *modular* de cognição adotada pelo gerativismo" (FERRARI, 2014, p. 13). A teoria gerativa[23] proposta Noam Chomsky conjectura que a mente humana é subdivida em módulos ou pares, e que cada uma desses módulos responde a uma determinada propriedade do conhecimento. Nesse sentido, "esses módulos atuam separadamente, de maneira que cada um deles só tem contato com o resultado final do trabalho dos outros". (MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012, p. 178)

Destarte, para os gerativistas, o módulo da linguagem é independente[24], i.e., apresenta propriedades autônomas dos demais, como por

---

[22] De acordo com Martelotta & Ribeiro (2012, p. 179), alguns autores, por entenderem que há na abordagem uma integração de fenômenos referentes aos processos de interação social, aditam o prefixo *sócio-* à nomenclatura, formando, assim, *sociocognitivismo*. "Esse termo enfatiza a importância do contexto nos *processos de significação* e o aspecto social da cognição humana" (*idem*, *ibidem*).

[23] "[...] o gerativismo de Chomsky fundou uma tendência, nos estudos linguísticos, de considerar a linguagem um sistema de conhecimento autônomo, depositado no cérebro dos indivíduos e constituído de uma série de princípios inatos referentes à estrutura gramatical das línguas". (MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012, p. 177)

[24] Conforme Ribeiro (2007), "negando a tese da *autonomia* da linguagem, a linguística cognitiva opõe-se ao estruturalismo e ao gerativismo. O estruturalismo linguístico [sic], nas suas diferentes formas, entende e estuda a linguagem como *um sistema que se basta a si mesmo*, com uma estrutura própria e seus próprios princípios constitutivos. Por isto, considera como aspectos extralinguísticos [sic] o mundo e nossa percepção dele". (RIBEIRO, 2007, p. 23-24)

exemplo, os módulos cognitivos (CROFT; CRUSE, 2004; FERRARI, 2010, 2014; LEITE 2006; RIBEIRO 2007). Além disso, essa corrente linguística postula que o módulo sintático obtém em sua natureza propriedades independentes dos módulos fonológicos, semânticos e morfológicos. Com isso, entende-se que o falante emprega propriedades inatas para executar construções objetivas nas línguas naturais, sem estarem relacionadas aos significados vinculados a esses (MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012), o que difere da proposta da linguística cognitiva[25], como evidenciado por Ferrari (2014):

> A linguística cognitiva, por sua vez, adota uma perspectiva não modular, que prevê a atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas, bem como a interação entre os módulos da linguagem, mais especificamente, entre estrutura linguística e conteúdo conceptual. (FERRARI, 2014, p. 14)

Além disso, Ribeiro (2007) ressalta que

> A gramática gerativa de Chomsky e seus discípulos defende que a *faculdade da linguagem* é um componente autônomo da mente e, em princípio, independente de outras faculdades mentais; portanto, o conhecimento da linguagem seria independente de outros tipos de conhecimento. A linguística cognitiva, por sua vez, rejeita o princípio de autonomia da linguagem, a afirmação da discrição e homogeneidade das categorias linguísticas, a ideia de que a linguagem é gerada por regras lógicas e por traços semânticos objetivos e a tese chomskyana da autonomia e da não-motivação semântica e conceptual da sintaxe. (RIBEIRO, 2007, p. 24)

Semelhantemente, Martelotta & Ribeiro (2012) afirmam:

> Segundo os cognitivistas, a linguagem não constitui um componente autônomo da mente, ou seja, não é independente de outras faculdades mentais. Sua proposta teórica, portanto, busca uma visão integradora do fenômeno da linguagem com base na hipótese de que não há necessidade de se distinguir conhecimento linguístico de conhecimento não linguístico. (MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012, p. 179)

Como demonstrado por Ferrari (2014), tornam-se notórios os contrates adotados por ambos os campos de estudos: a teoria gerativa compreende que o significado de uma oração é estabelecido unicamente pelos mecanismos utilizados pelos indivíduos, a fim de interpretá-las; a lin-

---

[25] Para Ferrari (2010, p. 179), "uma das principais premissas da linguística cognitiva é a de que léxico e sintaxe não constituem módulos rigidamente separados, mas formam um *continuum* de construções, partindo de elementos muito específicos, como o item lexical *cadeira* ou a expressão idiomática *dar no pé*, até padrões mais abstratos, tais como a categoria "verbo" ou a construção transitiva [SN1 V SN2]".

guística cognitiva, por outro lado, "defende que a relação entre palavra e o mundo é mediada pela cognição" (FERRARI, *op. cit*. p. 14). É também a premissa compartilhada por Silva (1997, p. 59), para quem "a linguística cognitiva é uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo". Assim, Geeraerts acrescenta que

> O significado não é apenas uma reflexão objetiva do mundo exterior, é uma maneira de dar forma a esse mundo. Pode-se dizer que ele interpreta o mundo de uma maneira particular, que ele incorpora uma perspectiva sobre o mundo. A maneira mais fácil de entender o ponto é pensar em perspectivas espaciais aparecendo em expressões linguísticas, e a forma em que a mesma situação objetiva pode ser interpretada linguisticamente de maneiras diferentes[26]. (GEERAERTS, 2006, p. 4)

Ribeiro (2007, p. 23), concordando com esse ponto de vista, nota que a linguística cognitiva "pode ser vista como a renovação do interesse por se estudar a conceptualização da realidade pela língua" e, posteriormente, explana que esse campo de estudo "é uma abordagem da linguagem que vê o conhecimento em conexão com as experiências de mundo do ser" (*idem*, *ibidem*, p. 27). Além disso, para Ferrari (2014, p. 15), "a linguística cognitiva concebe o significado como construção mental, em um movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais".

A partir dessa concepção, o sentido adquire uma nova propriedade, não passando a ser visto meramente como um reflexo do mundo, mas intermediado pela construção cognitiva[27] através de situações empíricas do usuário da língua, ou seja, a partir do contexto situacional e linguístico (FERRARI, 2014; MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012). Assim, para Geeraerts (2006), "o significado que construímos na e pela linguagem não é um módulo separado e independente da mente, mas reflete nossas

---

[26] "Meaning is not just an objective reflection of the outside world, it is a way of shaping that world. You might say that it construes the world in a particular way, that it embodies a perspective onto the world. The easiest way to understand the point is to think of spatial perspectives showing up in linguistic expressions, and the way in which the same objective situation can be construed linguistically in different ways" [Todas as traduções neste trabalho são de minha autoria, salvo indicação em contrário].

[27] Cf. Ferrari (2010, p. 151): "a semântica cognitiva fundamenta-se na ideia de que o significado de uma expressão linguística não reflete diretamente a relação entre "palavra" e "mundo", mas é sempre mediado por processos inerentes à cognição humana".

experiências gerais como seres humanos[28]" (GEERAERTS, 2006, p. 5), reforçando, sobretudo, o pensamento dos autores precedentemente aludidos:

> [...] nosso primeiro contato com o mundo se dá através dos nossos sentidos corporais, e a partir daí algumas extensões de sentido são estabelecidas. Segundo esse ponto de vista, nossa estrutura corporal é extremamente importante, já que a percepção que temos do mundo é limitada por nossas características físicas. (MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012, p. 181)

Semelhantemente, Leite (2006, p. 13.) demonstra acreditar nesta perspectiva ao postular que,

> Para a linguística cognitiva (...), o homem traz para a sua linguagem as suas experiências sensório-motoras mais básicas como movimento, mudança de estado, transferência (relação de posse) e, a partir disso, estrutura sua língua com base nessas experiências. Sendo assim, para a *linguística cognitiva*, a compreensão passa, diretamente, pela percepção físico-espacial que temos do mundo. (LEITE, *op. cit.*, p. 13)

Assim, é necessário "enfatizar a importância do corpo e das restrições que ele impõe ao modo como experienciamos o mundo implica admitir a importância da noção da perspectiva no processo de significação e expressão do mundo". (MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012, p. 183)

De acordo com Ferrari (2014, p. 14), as "palavras não *contêm* significados, mas orientam a construção de sentido". Aliás, "na concepção cognitivista não há significados prontos, mas mecanismos de construção de sentidos a partir de dados contextuais essencialmente ricos e dinâmicos" (MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012, p. 179). A consideração apontada pelos autores é comumente vista na expressão metafórica de que "a linguagem é a ponta visível do *iceberg* da construção invisível do significado", citada, inclusive por Fauconnier (1997, p. 1). Nessa acepção, ressalta-se o que o significado de uma palavra muda e com ela a visão sobre o objeto analisado.

Geeraerts concorda com a hipótese ao mencionar, por exemplo, que "para a teoria da linguagem, isto significa que não podemos apenas pensar na linguagem como processo de estrutura mais ou menos rígido e estável[29]" (GEERAERTS, 2006, p. 4), mas, sim, como uma estrutura li-

---

[28] "The meaning we construct in and through the language is not a separate and independent module of the mind, but it reflects our overall experience as human beings."

[29] "For a theory of language, this means that we cannot just think of language as a more or less rigid and stable structure".

vre, uma vez que "se o significado é a marca registrada da estrutura linguística, então devemos pensar nessas estruturas como flexíveis[30]" (*idem*, *ibidem*, p. 4).

Note-se que ainda que a linguística cognitiva explore as extensões dos sentidos, cabe salientar que essa área de estudo não é a única cuja abordagem teórica trate de pesquisas relacionadas à semântica (FERRARI, 2014; GEERAERTS, 2006; RIBEIRO, 2007). Há, também, contribuições relevantes provenientes de estudiosos funcionalistas sobre a semântica formal, cujo foco primordial dá-se pela centralidade na área do significado (FERRARI, 2014). Abordando o caráter abrangente da linguística cognitiva, Geeraerts (2006) dirá que

> Linguística cognitiva, quando considerada à luz dessa metáfora, assume mais a forma de um arquipélago do que de uma ilha. Não é um território grande e bem delimitado, mas sim um conglomerado de centros de pesquisa linguística mais ou menos extensos, mais ou menos ativos, que estão intimamente unidos por uma perspectiva que compartilham, mas que não estão (ainda) reunidos sob a regra comum de uma teoria bem definida[31]. (GEERAERTS, 2006, p. 2)

Analogamente, Ferrari (2010, 2014) exprime que esse campo de estudo linguístico não apresenta uma visão homogênea, mas abrange um conjunto de abordagens teóricas, cujas premissas compartilham hipóteses gerais acerca de pareamento de forma-significado de caráter cognitivo dos processos semânticos. Silva (1997) afirma que os principais temas de interesse da linguística cognitiva são

> [...] as características estruturais da categorização linguística (tais como prototipicidade, polissemia, modelos cognitivos, metáfora e imagens mentais), os princípios funcionais da organização linguística (iconicidade e naturalidade), a interface conceptual entre sintaxe e semântica, a base pragmática e ligada à experiência da linguagem-no-uso e a relação entre linguagem e pensamento (incluindo questões sobre o relativismo e sobre os universais conceptuais). (SILVA, 1997, p. 59)

Como previamente demonstrado, a linguística cognitiva interessa-

---

30 "If meaning is the hallmark of linguistic structure, then we should think of those structures as flexible".

31 "Cognitive Linguistics, when considered in the light of this metaphor, takes the form of an archipelago rather than an island. It is not one clearly delimited large territory, but rather a conglomerate of more or less extensive, more or less active centers of linguistic research that are closely knit together by a shared perspective, but that are not (yet) brought together under the common rule of a well-defined theory".

se pela estrutura de categorização nas línguas naturais. Esse modo de interagir com a realidade, nos termos de Martelotta & Ribeiro (2012, p. 180) é analisado como uma estratégia cognitiva que os falantes dispõem para criar categorias no mundo a partir de associações. Assim, para esses autores, objetos e, principalmente, gestos podem ser categorizados em uma escala diferenciada devido à forma como o interlocutor interage na sociedade.

Ferrari (2014, p. 31) alega que "a categorização é o processo através do qual agrupamos entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares etc.) em classes especificas". Além do mais, o modelo de categorização pode ser aplicado a qualquer subdivisão existente, até mesmo na *linguagem* propriamente dita. Segundo a autora,

> Nossas estratégias de categorização estão intimamente relacionadas à nossa capacidade de memória. Podemos agrupar objetos em categorias para falar do mundo, mas não podemos criar um número infinito de categorias, pois isso acarretaria em sobrecarga em termos de processamento e armazenamento de informações. (FERRARI, 2014, p. 31-32)

Ferrari (2014) ressalta que as reflexões acerca do processo de categorização não advêm de questões triviais, haja vista que esse modelo de pensamento já circulava na história do pensamento ocidental (FERRARI, 2014, p. 32), por meio das indagações filosóficas de Aristóteles em relação ao assunto. Com a evolução nos estudos científicos, obtiveram-se, então, investigações de natureza experimental no âmbito da Psicologia Cognitiva, no século XX, e de outras Ciências Cognitivas[32], dentre elas destaca-se a linguística cognitiva, na transição dos séculos XX para XXI (FERRARI, 2014). Geeraerts conclui que a

> A linguística cognitiva enfatiza o fato de que a definir uma categoria pode significar descrever alguns de seus principais membros, em vez de dar apenas uma definição abstrata. Mas ela também salienta que a definição abstrata não precisa consistir de um único conjunto de características definidoras que pertençam única e distintamente a tal categoria[33]. (GEERAERTS, 2006, p. 2)

---

[32] Assim, para Ribeiro (2007, p. 24-25), "a linguística cognitiva caracteriza-se, ainda no quadro da ciência cognitiva, pela importância que atribui à semântica na análise linguística [sic]. A primazia da semântica decorre da própria perspectiva cognitiva: a linguagem funciona como um dispositivo cognitivo para a construção do conhecimento, acionando um conjunto de princípios relativamente limitados, que operam sobre os conhecimentos armazenados na memória ou presentes na situação comunicativa".

[33] "Cognitive Linguistics emphasizes the fact that defining a category may involve describing some of its principal members rather than just giving an abstract definition. But it also stresses that the abstract definition need not consist of a single set of defining characteristics that belong uniquely and

A visão clássica a respeito do fenômeno de categorização exigia que o objeto categorizado apresentasse todos os atributos definidores. Segundo esse modelo, para se chegar à conclusão de que um determinado animal pertencia à classe ave, por exemplo, ele deveria ter *bico*, *asas*, *poder voar* e *pôr ovos* (FERRARI, 2014, p. 33). Entretanto, esse arquétipo de estrutura foi revisado pela semântica estruturalista, com a publicação do trabalho de Katz e Fodor (1963). Nessa obra, os autores lançaram mão de um sistema específico para delimitar a estrutura semântica de um determinado item lexical. A palavra ÉGUA, analisado dentro dessa nova concepção, apresentaria características diferençadas do item lexical CAVALO, no que tange os traços de gêneros. Com isso, CAVALO seria [EQUINO], [MACHO+] e [ADULTO+], ao passo que ÉGUA constituiria [EQUINO], [MACHO-] e [ADULTO+].

Além da visão de traços adotados, Ferrari menciona haver dentro do sistema de categorização uma relação de ordenação entre categorias prototípicas e fronteiras categorias, cujos membros encontram-se reunidos sob uma escala de *prototipicidade* (FERRARI, 2014). Assim, para a autora "a organização categorial envolve desde representantes mais centrais, com suficiente similaridade ao protótipo, até representantes muito periféricos, que constituem efeitos do protótipo e apresentam poucos traços em comum com o núcleo categorial" (FERRARI, 2014, p. 41), como pode se verificar no esquema da **Fig. 1,** abaixo.

Além do processo de categorização, há também modelos de gramáticas que linguística cognitiva explora, a saber a gramática cognitiva, de Ronald Langacker (1987, 1991), a gramática de construções – estudos das resultativas, proposto por Adele Goldberg (1995, 2006) além da gramática radical das construções, proposta por Croft (2001), bem como a teoria da mesclagem conceptual, por Fauconnier e Turner (2002).

De acordo com Ribeiro (2007) e Ferrari (2014), a linguística cognitiva por ser considerada uma vertente integralizada da cognição por inter-relacionar-se com partes do sistema cognitivo, tais como percepção, memória e raciocínio, dentre outras, além de compartilhar propriedades disciplinares com algumas ciências cognitivas, como por exemplo, filosofia, psicologia, inteligência artificial e neurociência.

---

distinctively to that category".

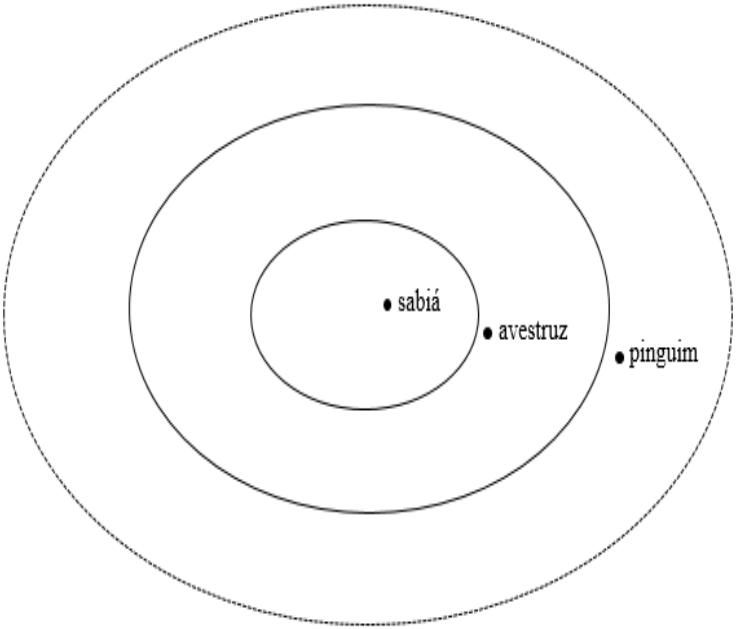


Fig. 1: Categoria Radial. Fonte: FERRARI (2014, p. 42).

3. A visão sobre o conhecimento de dicionário e enciclopédico na abordagem cognitivista

A linguística cognitiva adota uma nova perspectiva no paradigma do estudo da linguagem, privilegiando, sobretudo, os usuários da língua, uma vez que esses são postos no escopo da construção do significado. Com efeito, "o falante não é mais visto como um mero manipulador de regras preestabelecidas, mas como um produtor de significados em situações comunicativas reais nas quais interage com interlocutores reais" (MARTELOTTA & RIBEIRO, 2012, p. 181), rejeitando, desse modo,

> [...] os postulados da linguística moderna decorrentes do princípio de autonomia da linguagem: entre outros, a separação entre conhecimento "semântico" (ou "linguístico") e conhecimento "enciclopédico" (ou "extralinguístico"), fundamentada no postulado da existência de um nível estrutural ou sistémico de significação linguística (relativamente ao qual se considera que se podem e devem definir e analisar as categorias linguísticas), distinto do nível em que o conhecimento do mundo está associado às formas linguísticas. (SILVA, 1997, p. 60-61)

De acordo com Ferrari (2014), a distinção entre *dicionário* e *enciclopédia* levou lexicólogos e lexicográficos a uma profunda investigação desses termos teóricos. Na década de 60, com o surgimento da teoria mentalista da linguagem, estabeleceu-se uma relação entre o conhecimento de dicionário que se somava ao nível de representação mental dos itens lexicais. Pesquisas contemporâneas vêm apontar que, diferentemente, a distinção entre os dois conhecimentos advém de aspectos puramente convencionais. Ainda assim, a linguística cognitiva presume que *conhecimento de dicionário* pertença à uma subdivisão do conhecimento enciclopédico, de caráter mais abrangente.

Ainda para a autora, comumente associa-se o conhecimento de dicionário ao estudo semântico-lexical, que privilegia o significado das palavras. Essa concepção respalda-se na hipótese da *modularidade*, amparada pela teoria gerativa, a qual, por sua vez, sustenta que o conhecimento linguístico é especifico, ou seja, de natureza distinta dos demais tipos de conhecimentos de mundo. Devido a este pensamento, "assume-se que o conhecimento linguístico é representado em um componente especializado, denominado *dicionário mental* ou *léxico*". (FERRARI, 2014, p. 16)

Desta forma, os significados em termos de atributos linguísticos armazenados na memória do indivíduo podem ser definidos de forma semelhante como no dicionário, ou, como entende Ferrari (2014):

> No modelo de dicionário, o significado central de um item lexical é a informação contida na definição da palavra (por exemplo, esposa significa *mulher adulta casada*). O conhecimento enciclopédico (por exemplo, conotações estereotipadas referentes ao papel de esposa, como zelo) é consideração não linguístico. (FERRARI, 2014, p. 16)

Em outras palavras, o modelo de dicionário se limita às propriedades de aplicação da semântica lexical e às relações de sentidos estabelecidos com mundo, e dá-se por intermédio do campo pragmático, o qual, segundo a visão formalista, é extrínseco ao domínio da linguagem. Assim, para a linguística cognitiva, segregar os conceitos de *conhecimento lexical* e *conhecimento de mundo* pode suscitar um encadeamento de problemas. Incialmente, pode-se apontar que o modelo de dicionário retrata a compreensão de que as palavras têm uma semântica de caráter próprio relacionado ao significado. Para Ferrari (2014),

> [...] a linguística cognitiva reconhece a arbitrariedade da dicotomia entre semântica e pragmática: assim como o conhecimento linguístico não pode ser adequadamente separado do conhecimento de mundo, o conhecimento semântico não pode ser separado, de forma rígida, do conhecimento pragmático. A visão enciclopédica assume que os significados convencionalmente associados

> às palavras são abstrações a partir de uma vasta gama de contextos de usos associados a um lado item lexical. (FERRARI, 2014, p. 17)

Posteriormente, completa o raciocínio ao alegar que:

> O significado associado às palavras sempre envolve o significado pragmático. O significado convencional é, na verdade, uma afirmação desse significado prototípico a partir de várias interpretações situadas pragmaticamente. Portanto, o significado pragmático é considerado *real*, e o significado convencional é visto como abstração. (FERRARI, 2014, p. 18)

Vale afirmar que a perspectiva adotada pela linguística cognitiva é *baseada no uso*, e assume a premissa norteadora de que a construção de sentidos é orientada pelo contexto. Devido a isto, a semântica cognitiva refuta a concepção de que léxico mental disponha do conhecimento semântico de modo separado de outros saberes. Sobre isso, Langacker se posiciona:

> (...) a distinção entre semântica e pragmática (ou entre conhecimento linguístico e extralinguístico) é bastante artificial, e a única concepção viável da semântica é aquela que evita falsas dicotomias, apresentando, consequentemente, natureza enciclopédica. (LANGACKER, 1987, p. 154)

Embora haja uma associação entre construção do significado e conhecimento enciclopédico, ressalta-se que essa acepção adotada não denota, em termos de análise, que tal construção se estabeleça de modo desorganizado, pois "a semântica cognitiva caracteriza o conhecimento enciclopédico como um sistema estruturado e [bem] organizado em rede, assumindo que os diferentes aspectos do conhecimento a que uma palavra dá acesso não têm *status* idêntico" (FERRARI, 2014, p. 19). Langacker (1987), a fim de orientar um trabalho significativo, preconiza quatro propostas que podem contribuir para a centralidade das informações na rede enciclopédica:

a) **Convencional**: Trata-se de um conhecimento compartilhado entre uma comunidade de fala. Esse conhecimento apresenta relativa probabilidade de ser mais central no que tange a sua representação mental de um determinado conceito lexical.

b) **Genérica**: Conteúdo caracterizado pela não especificidade, ou seja, trata-se de uma informação de teor profundamente genérica.

c) **Intrínseca**: Trata-se de um conceito do significado que não considera fatores externos.

d) **Característica**: Uma informação objetiva capaz de identificar o membro de uma classe devido ao seu caráter particular.

Essas propostas justificam-se por comprovar o estabelecimento de uma estrutura organizada de conhecimento e, concomitantemente, atuam como enfraquecedoras de argumentos como os de que haveria uma falta de plausibilidade cognitiva no modelo enciclopédico. Ferrari (2014) interpreta que essa centralização no nível do enunciado dá-se em razão da maior probabilidade de ativação no contexto do enunciado em que esse ocorre. Nessa perspectiva, compreende-se que os enunciados não funcionam como *pacotes* que guardam o significado, mas como mecanismos que atuam como uma *estrutura* que encadeia o acesso ao conhecimento.

4. Considerações finais

Este texto procurou estabelecer uma leitura atualizada a respeito da linguística cognitiva, considerando as premissas básicas sobre a construção desta, além de ter procurado demonstrar no que se difere do postulado gerativista. Ressaltou-se que a linguística cognitiva assume uma visão não modular, uma vez que prevê princípios cognitivos gerais que são compartilhados pela linguagem, dentre outras capacidades cognitivas (FERRARI, 2014). Autores como Martelotta & Ribeiro (2012) alegam que essa ciência cognitiva se respalda, sobretudo, em uma visão integradora do fenômeno da linguagem, fundamentada na conjectura de que não há necessidade de se realizar uma distinção entre os conhecimentos linguísticos e não-linguísticos.

Constatou-se também que para se realizar o processo de categorização era necessário que o objeto dispusesse de todos os atributos essenciais, o que foi revisado, posteriormente, por Katz e Fodor (1963). Demonstrou-se a existência de um sistema de categorização entre chamadas fronteiras *prototípicas* e *categoriais*. Nesta fronteira, ilustrou-se uma escada de *prototipicidade*, tendo como exemplos básicos o sabiá, o avestruz e, por último, o pinguim, que se encontra na camada *periférica* da escola, isto é, em uma posição distanciada dos traços centrais.

Ao longo das discussões realizadas, evidenciou-se que para a linguística cognitiva os usuários da linguagem encontram-se em posições prestigiadas, i.e., são postos no escopo da construção do significado. Devido a isto, os falantes passam a serem vistos não mais como piões a executarem regras, mas como produtores em potencial de significados. Para Geeraerts (2006), os significados são construídos na linguagem a partir de experiências que os indivíduos vivenciam.

Por fim, Ferrari (2014) entende que as palavras não contêm significados fechados, mas ajudam a nortear a construção de sentido. Martelotta & Ribeiro (2012) compartilham dessa perspectiva ao afirmarem que na concepção cognitivista não há significados prontos, mas, sim, mecanismos de construção de significação a partir de situações contextuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam. *Reflections on language*. New York: Pantheon, 1975.

CROFT, W. *Radical construction grammar*: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *Conceptual blending and the mind´s hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, Lilian. Modelos de gramática em linguística cognitiva: princípios convergentes e perspectivas complementares. *Cadernos de Letras da UFF* — Dossiê: Letras e cognição, n. 41, p. 149-165, 2010.

_____. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.

GEERAERTS, Dirk et al. (Eds.). *Cognitive Linguistics*: basic readings. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

GOLDBERG, Adele. *Constructions*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

KATZ, J. J.; FODOR, J. A. The Structure of a semantic theory. *Language*, 39, 1963.

_____; _____. *Constructions at work*: the nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANGACKER, Ronald. Foundations of cognitive grammar *I:* theoretical prerequisites. Stanford CA: Stanford University Press, 1987.

_____. *Foundations of cognitive grammar II*: descriptive applications. Stanford CA: Stanford University Press, 1991.

LEITE, Marcelo Andrade. *Resultatividade*: um estudo das construções resultativas em Português. 2006. Tese (doutorado em linguística). – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARTELOTTA, Mario Eduardo; RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 177-192.

RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. *Construções gramaticais*: uma análise das resultativas do português com o verbo ficar. 2007. Tese (de doutorado em linguística). – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Augusto Soares da. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, v. 1, n. 1-2, p. 59-101, 1997.

A NARRATIVA COMO APORTE METODOLÓGICO NA PESQUISA QUALITATIVA

Cristina da Conceição Silva (UNIGRANRIO)
cristinavento24@yahoo.com.br
José Geraldo da Rocha (UNIGRANRIO)
rochageraldo@gmail.com
Fábia de Castro Lemos (UNIGRANRIO)
fabiaclemos@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo busca identificar aspectos que envolvem a pesquisa de cunho qualitativo, bem como suas possibilidades no contexto metodológico de uma investigação, seja no contexto histórico ou das ciências sociais e humanas. Assim sendo, a pesquisa qualitativa se pauta também em investigações do mundo real e se debruça em estudos sobre as experiências vividas pelos seres humanos, bem como interpreta textos e discursos durante sua trajetória de forma fidedigna através das narrativas. Além de abordarmos a narrativa como um instrumento metodológico para pesquisa cientifica, descrevemos que a mesma capta do entrevistado algo que não é mensurável, uma vez que se preocupa em trazer em evidência a realidade vivida pelo entrevistado.

Palavras-chave- Narrativa. Metodologia. Pesquisa qualitativa.

1. Introdução

O artigo em pauta visa descrever a pesquisa qualitativa e suas possibilidades de amparar o desenvolvimento de uma investigação acadêmica com outros aportes metodológicos. Assim sendo, buscaremos contribuições literárias que versem sobre o uso da pesquisa qualitativa com vistas à narrativa.

Ademais, destacaremos na primeira seção a técnica da narrativa a ser empregada na pesquisa qualitativa, onde Walter Benjamin destaca a importância da narrativa que dá vida ao narrador. E, nesta visão, a pesquisa qualitativa, ao descrever um fenômeno das ciências sociais e humanas, pode dar voz e vez àqueles poucos visibilizados no cenário acadêmico. E tal fenômeno acontece em virtude de a narrativa retirar do ser humano o seu próprio conhecimento, através do que ele conta de sua própria experiência ou até mesmo da experiência relatada pelos outros. Logo, a narrativa, pela sua característica oral, mantém as memórias e as

conserva, fato que pode ser utilizado na pesquisa qualitativa, o que não ocorre na escrita de um romance, que se origina do indivíduo isolado e versa, comumente, do sentido da vida, encerrando sempre a história com um final que é, então, imposto ao leitor. Além do mais, a narrativa nos aproxima da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador, uma vez que ela mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador.

Daremos continuidade, em outra seção, com a defesa da narrativa como instrumento de investigação da pesquisa qualitativa, onde destacaremos a ação na pesquisa qualitativa, em que questões que envolvem a singularidade do indivíduo, sua experiência e vivência no âmbito de grupo e da coletividade, além de descrever a pesquisa qualitativa como um método que se preocupa em capturar um nível de realidade que não pode ser mensurado quantitativamente. Nesse contexto, cabe ao pesquisador desenvolver uma postura crítica que o qualifique no aprofundamento da captura dos dados e busque observações em campo, com o objetivo de articular e enriquecer as informações coletadas, uma vez que o objeto da investigação é sempre um objeto construído, além de descrever que as narrativas são ferramentas bastante apropriadas para o estudo qualitativo em que se objetiva investigar representações da realidade do entrevistado.

Para o desenvolvimento deste artigo, buscamos amparo em tese, livro e artigos que nos ampararam para a sua efetivação, contando com os escritos de Benjamin (1994), Dutra (2002) e Muylaert et al. (2014) entre outros.

2. A narrativa arte de contar

Antes de tudo, admitir uma estratégia qualitativa de pesquisa descritiva acerca da socialização de um determinado espaço da cidade e seus atores, utilizando a narrativa, significa adotar como horizonte teórico e filosófico a existência compreendida na experiência vivida dos atores a ser entrevistados. Ou seja, é uma forma de compreender a experiência humana, bem como representar uma tarefa de grande complexidade, tendo em vista que o homem se constitui de opiniões pessoais, quando pensa, sente e tem em sua linguagem a expressão da própria existência. E essa existência apresenta, às vezes, características semelhantes e distintas de outras pessoas, o que exclui a possibilidade de explicá-la através de ver-

dades estáticas e aplicáveis a todos os seres humanos. Deste modo, a narrativa considera essa dimensão do mundo vivido e nos sinaliza a possibilidade de nos aproximarmos do outro, sem que se perca a principal característica que o distingue no mundo da existência. (DUTRA, 2002)

Assim sendo, Dutra (2002, p. 32) observa que os procedimentos metodológicos, com base nas narrativas dos atores entrevistados, devem ser gravados, transcritos e literalizados. Em seguida, devem ser submetidos a exame dos entrevistados, para que os mesmos possam conferir veracidade da narrativa feita.

A seguir, os depoimentos são comentados e interpretados, a partir dos significados que se despontam na experiência narrada e como produto das ponderações feitas pelo pesquisador. E com este olhar que Benjamin (1994), filósofo alemão, apresentou como opinião central de sua filosofia e experiência, a expressão da narrativa, pois dizia ele que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação e que ela traz à tona coisas sobre a vida do narrador. Embora, em sua opinião, a narrativa do meado da década de 30 estava desaparecendo, Benjamim entendia que esta seria a forma de comunicação mais adequada ao ser humano, já que reflete a experiência humana. Contudo, o conceito do filósofo sobre o desaparecimento da narrativa, não se concretizou, visto que essa forma de pesquisa com base na experiência vivida tem sido bastante adotada nos meios acadêmicos. (DUTRA, 2002)

Para Benjamin (1994), na narrativa, o narrador retira do próprio conhecimento o que ele conta de sua própria experiência ou até mesmo a relatada pelos outros. É a narrativa, pela sua característica oral (como já dissemos acima), aquela que mantém as memórias e as conserva, fato que não ocorre na escrita de um romance, que se origina do indivíduo isolado e versa, comumente, sobre o sentido da vida, encerrando sempre a história com um final que é, então, imposto ao leitor. Segundo Benjamin (1994), metade da arte da narrativa está em evitar explicações, e que o leitor é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

Benjamin (1994) considerava a arte de contar uma história, um acontecimento infinito, pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Desse modo, a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, reconstrói-se, à medida que é narrada, porque

narrar alguma coisa consiste na faculdade de trocar experiências. Benjamin (1994) ainda relata que a narrativa aprecia a experiência exposta pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte, e este por sua vez ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo em narrador, por já ter misturado à sua experiência à história ouvida. A consonância, com tal modo de pensar a experiência e a narrativa como uma expressão, leva-nos a eleger a narrativa como uma técnica metodológica apropriada em estudos que se fundamentam em ideias que se mostram de forma existencial. Segundo Dutra (2002), através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador, pois ela mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não "informa" sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade a que o outro a escute e a transforme de acordo coma sua interpretação, levando a experiência a uma maior magnitude, tal como acontece. A narrativa tem a competência de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, ao contrário da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência transmitida pelo narrador nos sensibiliza e nos leva alcançar significados que atribuímos à experiência, de forma a assimilá-la a outras experiências. (Cf. DUTRA, 2002)

A narrativa, tendo progredido no ambiente artesanal, seja ele na cidade, nos campos ou no mar, pode ser vista como forma artesanal de comunicação, porque narrar uma história sempre foi uma arte e, se ela se perde se não for contada, pois ninguém mais fia ou tece, enquanto a ou ve. (Cf. BENJAMIM, 1994)

A ação de contar e ouvir a experiência do outro em um mundo de valores e afetos, em um passado que interage com o presente e que apoia situações que refletem, revelam, conservam e transcendem o mundo ao qual estamos inseridos, além de nos levar a admitir a ideia que sinaliza que a escuta de uma história, em companhia do narrador, construindo a conexão de sua experiência com a do outro e a do seu antepassado. Logo, ao se trabalhar a narrativa do sujeito da pesquisa, estamos participando de sua história, expressa em sua experiência de vida.

3. A narrativa na pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, tendo a narrativa como instrumento, deve considerar a singularidade do indivíduo, sua experiência e vivência, seja

em sua individualidade ou coletividade em que está inserida. Esses aspectos são fundamentais para contextualizar a realidade à qual o indivíduo pertence.

> Ao buscar responder questões em um determinado contexto espaço-temporal ou histórico--social, as pesquisas qualitativas não são generalizáveis. Isso não significa que sejam pouco objetivas, pouco rigorosa sou sem credibilidade científica, mas sim que abordam e tratam os fenômenos de outra forma. (MUYLAERT et al., 2014, p. 197)

Ela declara que, se por um lado a pesquisa qualitativa busca enlaçar um grau de realidade que não pode ser medida quantitativamente, por outro, o investigador só poderá expandir uma atitude crítica que o qualifique no aprofundamento da captura dos dados, se se conservar em uma procura ativa e atenta por novos interlocutores e observações em campo, com o objetivo de articular e enriquecer os subsídios angariados, uma vez que o objeto da investigação é sempre um objeto construído.

Schraiber (1995) afirma que:

> ...a narrativa é a objetivação do pensamento, dado que o pensamento externalizado é apreendido em sua forma de relato oral. As narrativas assim, segundo a autora, são ferramentas bastante apropriadas para o estudo qualitativo em que se objetiva investigar representações da realidade do entrevistado. A partir dessas representações pode-se captar o contexto em que esse informante está inserido. (SCHRAIBER, 1995, *apud* MUYLAERT et al., 2014, p. 197)

Nesse ponto de vista, as narrativas preconizam a questão gerativa em seu instrumento de coleta. Essa forma de abordar o sujeito da pesquisa recomenda enlaçar a fala a partir de um posicionamento bastante distinto da entrevista semidirigida que emprega de trajeto semiestruturado com perguntas definidas, ao qual se deseja restringir um dado objeto pesquisado. (MUYLAERT et al., 2014)

Para os autores, o roteiro semiestruturado, desde que anteriormente testado e tendo o entrevistador prévio entrosamento com os objetivos da cada pergunta, possibilita que a entrevista flua pelo discurso do entrevistado. Assim sendo, o entrevistador pode lançar mão de um roteiro estruturado que, em geral, anula a naturalidade, tendo o pesquisador prévio entendimento dos objetivos de cada pergunta, permite que a entrevista flua pela ordem do discurso do entrevistado, possibilitando que o entrevistador lance mão de seguir um roteiro estruturado que, em geral, quebra a naturalidade e constitui determinações restritivas, tanto ao pesquisador, como ao próprio sujeito da pesquisa. (MUYLAERT et al., 2014)

Observa Manzini (2004) que a diretividade de cada pergunta

aponta para um foco, o que leva o sujeito a responder dentro de um campo associativo bastante definido e antecipadamente abalizado pelo próprio pesquisador.

Muylaert et al. (2014) dizem que Campos (2010) e Silva (2005) abordam que:

> As interferências com perguntas pontuais para eventuais esclarecimentos, mais direcionadas ao foco do conteúdo pesquisado, são realizadas após o término da gravação. Isto porque a captura em profundidade exige do entrevistador um aprender a ouvir tanto as falas quanto as pausas, silêncios, ritmos e o próprio cenário que vai se configurando no decorrer de uma história que ali é contada. (MUYLAERT et al., 2014, p. 198)

Apontam Muylaert et al. (2014) que a proposta que permite o entrevistado discorrer livremente a partir de uma questão aberta, possibilita o não condicionamento das respostas, o que proporciona que o sujeito da pesquisa construa gradativamente a história com espíritos próprios, em que os conteúdos subentendidos e os não ditos, possam surgir com maior naturalidade e comprometimento com a realidade cotidiana.

A prosperidade do método das narrativas sugere ainda um desafio ao pesquisador, de se tornar parte do processo, em que ouvir em profundidade o que surge dos participantes implicados em suas próprias histórias, admite que seja atravessado pela singularidade do tecido de sentidos que é criado por cada sujeito.

> Assim, as entrevistas narrativas são mais apropriadas para captar histórias detalhadas, experiências de vida de um sujeito ou de poucos sujeitos. Deve-se passar um tempo considerável com cada entrevistado e captar informações por meio de diferentes tipos de fontes, que podem ser de origem pessoal, familiar ou social. (MUYLAERT et al., 2014, p. 198)

Exemplos que nos auxiliam como fontes são cartas, fotografias, documentos, correspondências, diários, entre outros. O entrevistador deve também estar cauteloso a contextualizar pessoalmente, culturalmente e historicamente o sujeito de pesquisa, bem como reestoriar os relatos e outras informações obtidas de forma que se edifique algum tipo de estrutura para em seguida inserir a história em uma sequência cronológica.

Segundo Muylaert et al. (2014) por sua produtividade, as narrativas podem potencialmente enlaçar conjunturas nas quais o pesquisador almeja investigar intercessões entre experiência e linguagem, estrutura e eventos, ou ainda situações da coletividade abarcando memória e ações políticas. As narrativas são uma forma com que os seres humanos compartilham experiências com o mundo, indo além da simples definição de

suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam e ouvem – refletem quem são, reconstruindo continuamente significações acerca de si.

Portanto, o pesquisador colabora com o entrevistado e o envolve na pesquisa, de modo que ambos saem modificados desse encontro. Logo, a narrativa atua como instrumento metodológico que busca entender a experiência, sendo a experiência o fundamental a ser captado nas pesquisas. E ela amplia a conexão do pesquisador com o campo, seu contexto e organização, ao permitir que a tensão do enigma de pesquisa (o problema em questão) não se abafe, uma vez que o material coletado oferece rica integração de experiências e significados pela escuta prolongada e pela noção da importância dos eventos que a correlação das narrativas permite capturar, e não precipita no pesquisador a busca por reconstituir experiências e atribuições dos entrevistados pela fixação de referenciais teóricos que pela própria empiria captada no campo. (Cf. MUYLAERT et al., 2014)

4. Considerações finais

Compreendendo que a pesquisa qualitativa, ampara a narrativa, entendo a sua importância para o contexto acadêmico, especialmente quando o modelo em pauta apresenta possibilidades de usar instrumentos que fazem parte da história de vida do entrevistado. Tais instrumentos que contam com diários, fotos, cartas entre outros ajudam a descrever e dar veracidade à narrativa do entrevistado, além de abrir possibilidades de um dialogo entre pesquisador e pesquisado que valorize a memória de um determinado grupo ou de um individuo. Todavia, vivemos em um mundo onde geralmente os escritos literários, dão voz e vez a um grupo pertencente à classe social privilegiada culturalmente, e pouco visibiliza os grupos menos distintos social e culturalmente. Nessa ambiência literária e formadora de heróis e mártires, fomos envolvidos nos bancos escolares, e na atualidade existe uma luta para que isso não seja um discurso hegemônico no contexto educacional. Assim sendo, compreendo que a pesquisa acadêmica nos indica possibilidades que nos levem a debruçar em novas perspectivas. Neste sentido, a pesquisa qualitativa com aporte na narrativa nos revela uma oportunidade investigativa que envolve outros atores da sociedade que não apenas os bens nascidos da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter**.** *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, Natal: UFRGN, vol. 7, n. 2, p. 371-376, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2*, Bauru, 2004, 10 páginas não numeradas. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/home/instituicao/docentes/eduardomanzini/manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 02-11-2015.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, vol. 48, n. spe2, São Paulo, dez.2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0080-62342014000800184&lng=en&nrm=iso&tlng=en&originallang=en>.

A ORTOGRAFIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA UM ENSINO REFLEXIVO

Andreza de Oliveira Pullig Bastos (UERJ)
andrezasioli@hotmail.com

RESUMO

O ensino de ortografia é um ponto polêmico no estudo de Língua Portuguesa nas escolas, pois se de um lado há professores, que seguindo uma visão tradicional de aquisição da linguagem, dão à ortografia um peso enorme na construção do texto dos seus alunos, penalizando como insuficientes àqueles que cometem desvios ortográficos, por outro lado há professores que, em nome de um ensino moderno, deixam de ensinar as normas ortográficas e acreditam que os alunos as incorporarão naturalmente. Refletindo, então, sobre a construção de uma prática pedagógica, o presente trabalho visa elaborar uma proposta de atividade para trabalhar o desvio ortográfico mais recorrente entre textos produzidos por alunos de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Para isso, serão feitas algumas reflexões sobre o ensino de ortografia, baseadas principalmente em estudos de Artur Gomes de Morais (2009) e Maria José Nóbrega (2013), conteúdo importante para a formação dos nossos alunos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da competência ortográfica, como para que aprendam a pensar sobre a língua e sejam capazes de explicitar seus pensamentos acerca de seu funcionamento.

Palavras-chave: Ortografia. Práticas escolares. Sociolinguística.

1. Introdução

Em uma sociedade grafocêntrica, como a brasileira, a escrita é um produto cultural e os cidadãos são estimulados desde crianças a aprender a escrever e a ler. A escola em nossa sociedade é a instituição social responsável por sistematizar o ensino da escrita, sendo exatamente sobre tal ensino que muitas pesquisas acadêmicas têm se focado nos últimos tempos no Brasil, principalmente devido a constantes pesquisas que indicam o fracasso escolar brasileiro no processo de alfabetização[34].

O Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF 2011/2012, pes-

[34] Para saber mais sobre o conceito de alfabetização e sua relação com o conceito de letramento, leia "Letramento e alfabetização: as muitas facetas" de Magda Soares.

quisa feita pelo instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, mostra que, no Brasil, nos últimos 10 anos, houve uma redução do analfabetismo absoluto e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, apesar do percentual da população alfabetizada subir de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática[35]. Esses resultados demonstram, portanto, que o Brasil avançou nos níveis iniciais do alfabetismo, mas que ainda não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição ímpar para a inserção em uma sociedade letrada.

Observando, então, os níveis de alfabetismo em relação também ao conhecimento da escrita, nasce uma enorme preocupação em relação ao ensino de ortografia nas escolas brasileiras. Isso ocorre, principalmente, por sabermos que realmente o baixo rendimento ortográfico é uma realidade nas escolas brasileiras atuais e também por sabermos que em nossa sociedade, voltamos a sua caracterização como grafocêntrica, tal rendimento é indicação de fracasso escolar e preconceito social, pois concordamos com a posição de Cecília M. A. Goulart, em seu texto *O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização,* em relação ao papel da escrita na nossa sociedade:

> O fato de a escrita ocupar o espaço político-social de forma tão contundente a coloca em destaque na vida dos sujeitos, inscrevendo-os e atribuindo-lhes valor, ainda que muitas vezes os sujeitos não se apercebam disso. Ou seja, a escrita atravessa a vida social, as nossas vidas particulares, de uma infinidade de maneiras, marcando-as por meios de registros gráficos, misturados a imagens e números, na arte, no direito e na política, entre muitas outras áreas. (GOULART, 2014, p. 44)

Assim, sendo a escola o lugar de ensino sistemático do sistema ortográfico, os professores de língua portuguesa assumem um papel essencial na busca de uma prática pedagógica mais reflexiva. Como metodologia a ser aplicada aos objetivos de ensino da língua portuguesa, os PCN sugerem que o trabalho com a língua em sala de aula privilegie os seguintes eixos: USO -> REFLEXÃO -> USO. O *uso* da língua deve ocorrer com a produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua

---

[35] O INAF define quatro níveis de alfabetismo: O analfabetismo, o nível rudimentar, o nível básico e o nível pleno. É importante ler o relatório completo do INAF 2011/2012, disponível em: http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx.

e a linguagem, as quais terão por finalidade aprimorar as possibilidades de *uso*. Em conformidade com essa abordagem, o texto, em seu contexto de produção/circulação e funcionamento, é tomado como unidade mínima do trabalho com a língua, enquanto a noção de gênero do discurso é invocada como forma de articulação entre atividades de leitura, produção de texto e análise linguística.

Seguindo essa perspectiva, as principais dificuldades ortográficas dos alunos devem ser trabalhadas usando estratégias que os levem a refletir sobre o conhecimento que está sendo construído. Deixando de lado a mera transcrição das regras ortográficas para o uso de práticas que façam o educando perceber como se dá a construção de uma norma de ortografia.

Refletindo, então, sobre a construção dessa prática pedagógica, o presente trabalho visa elaborar uma proposta de atividade para trabalhar o desvio ortográfico mais recorrente entre dez textos produzidos por alunos de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, na qual leciono. Para isso, serão feitas algumas reflexões sobre o ensino de ortografia, baseadas principalmente em estudos de Artur Gomes de Morais (2009) e Maria José Nóbrega (2013), conteúdo importante para a formação dos nossos alunos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da competência ortográfica, como para que aprendam a pensar sobre a língua e sejam capazes de explicitar seus pensamentos acerca de seu funcionamento.

2. O ensino de ortografia

O ensino de ortografia é um ponto polêmico no estudo de língua portuguesa nas escolas, pois se de um lado há professores, que seguindo uma visão tradicional de aquisição da linguagem, dão à ortografia um peso enorme na construção do texto dos seus alunos, penalizando como insuficientes àqueles que cometem desvios ortográficos, por outro lado há professores que, em nome de um ensino moderno, deixam de ensinar as normas ortográficas e acreditam que os alunos as incorporarão naturalmente. Tais visões são distorcidas e preocupantes, sendo necessária uma revisão dos conceitos de estudos linguísticos para que tais posturas sejam reformuladas e para que os alunos que enfrentam problemas com as normas ortográficas sejam realmente ajudados pela escola em sua função de ensinar sistematicamente o processo de escrita.

Primeiramente, é preciso entender que a aquisição do sistema alfabético (Cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) deve ocorrer nas séries inicias da escolarização e nesse processo espera-se que a criança consiga compreender o repertório das letras que são usadas para escrever as palavras de uma língua, percebendo, assim, que não é possível criar novas letras. Além disso, espera-se que a criança também perceba que a escrita alfabética representa os segmentos sonoros das palavras e compreenda as combinações de letras permitidas, assim como as posições em que podem aparecer e os valores sonoros que podem assumir.

No entanto, é preciso compreender que apesar da criança já ter assumido o sistema alfabético, ela ainda não domina as normas ortográficas. Artur Gomes de Morais aponta que a ortografia é uma convenção social e que:

> Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema da escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a "escrever segundo a norma". (MORAIS, 2009, p. 28)

Assim, reconhecendo a norma ortográfica como uma convenção social, passamos a entender que ela é usada para unificar as formas de escrita das palavras diante das diferentes formas de falar que os usuários de uma língua podem assumir. O português falado no Brasil está repleto de exemplos de variações na fala, sejam elas por variáveis internas ou variáveis externas[36], assim, por exemplo, coexistem no português falado as palavras *paia e palha*, *tiu e tchio*, oriundas de uma variação diatópica. Aqui, é importante ressaltar que não estamos fazendo juízo de valor em relação às variações linguísticas, e também não estamos afirmando que a norma ortográfica deve ser ensinada para menosprezar, tentar coibir ou dizer que é errada alguma variação linguística. Pelo contrário, à luz da sociolinguística, entendemos a variação como um princípio geral e universal, possível de ser descrita e analisada, contribuindo para desconstru-

[36] Maria Cecilia Mollica em seu texto "Fundamentação teórica: conceituação e delimitação", que faz parte do livro *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, indica que a natureza dos fatores atuantes na variação configura-se em variáveis internas, que são os fatores de natureza fono-morfossintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais, e em variáveis externas, que são os fatores inerentes ao indivíduo (como etnia e sexo), os propriamente sociais (como escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (como o grau de formalidade e tensão discursiva).

ção do preconceito linguístico e para a relativização da noção de erro. A norma ortográfica trabalha, então, na unificação da escrita das palavras para facilitar a comunicação entre os falantes de uma mesma língua.

Seguindo por esse princípio, também passamos a entender que o ensino das normas ortográficas não deve ocorrer apenas nas séries iniciais de escolarização, ele, como prática de uma convenção social, deve ser ensinado ao longo de todo o processo de escolarização, a cada vez que o professor identificar uma dificuldade da sua turma. É, portanto, dever da escola criar, adaptar e renovar estratégias para o ensino dos fatos ortográficos.

Foi pensando nisso que Artur Gomes de Morais explica o que são as categorias ortográficas e a partir delas define princípios norteadores para o ensino de ortografia, deixando de lado os princípios de ensino ortográfico a partir de meras transcrições de regras. As categorias ortográficas são definidas por ele como categoria regular, que estará veiculada a uma norma ortográfica que explique a relação letra-som e deverá ser incorporada pelos alunos através da compreensão, e categoria irregular, que precisará ser memorizada pelos alunos. Essa diferenciação faz com que os professores não mais vejam os variados erros ortográficos como as mesmas coisas e que possam pensar em estratégias específicas dependendo da categoria que o erro estiver relacionado.

As categorias explicadas por ele em seu livro também são indicadas no PCN de língua portuguesa – segundo ciclo do ensino fundamental – como norteadoras para o trabalho com a ortografia, conforme se vê a seguir:

> (...) é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.
>
> Para que tal reflexão possa ocorrer, as estratégias de ensino devem se articular em torno de dois eixos:
>
> a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
>
> b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática. (1998, p. 85)

Para os casos de categoria irregular, Artur Gomes de Morais deixa claro que é imprescindível a exposição do aprendiz aos modelos de escrita dessas palavras através de textos impressos ou com listas de palavras (que serão definidas com os alunos como tarefa de aprendizagem). Ainda sobre esses casos, ao autor afirma que:

> No caso das dificuldades irregulares, lembro que elas nos acompanharão até o fim da vida, por mais letrados que sejamos. Sempre haverá palavras "raras", que nunca tivemos a oportunidade de ler e escrever, ou cuja grafia não recordamos. Se pensamos no aprendiz dos anos iniciais, devemos, então, ter bom senso: em lugar de nos assustarmos quando ele erra ao escrever qualquer palavra que contenha irregularidades, mais útil será ajudá-lo a dominar, pouco a pouco, a escrita das palavras (com dificuldades irregulares) que, por serem frequentes, são de fato importantes. (2009, p. 44)

Portanto, tendo como base esse ensino reflexivo da ortografia será possível redimensionar o ensino desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio para, quem sabe, melhorar os índices das pesquisas que usam o conhecimento da escrita como indicativo de nível de alfabetismo, como a já apontada no início do trabalho.

3. Análise dos textos produzidos pelos alunos

O presente trabalho trará uma elaboração de uma proposta de atividade de aula de língua portuguesa que trabalhe um desvio gramatical a partir da análise de dez textos produzidos por alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. As produções textuais que servirão de análise para nosso trabalho foram feitas por alunos do nono ano de uma escola municipal localizada no município de Magé, estado do Rio de Janeiro, e aconteceu como a primeira produção escrita de uma sequência didática montada pela professora para trabalhar o gênero textual artigo de opinião[37].

Com a leitura de tais produções, percebeu-se que dentre os variados problemas ortográficos encontrados, o mais recorrente, ou seja, que aparece ao menos uma vez em todos os dez textos, foi o erro relacionado ao uso dos grafemas que podem representar o fonema /s/. Vejamos os casos:

- Há sete casos de troca do grafema c pelo grafema s em meio de palavra:

[37] Os textos produzidos pelos alunos estão no anexo 01 deste trabalho.

1- “Favoresida” – Nos textos de duas alunas; 2- “Benefísio” – No texto de um aluna; 3- “Insentivo” - No texto de uma aluna; 4- “Presiça” - No texto no texto de uma aluna; 5- “Pasiência”- No texto de uma aluna; 6- “Nesessidade”- No texto de um aluno.

- Há três casos da troca do grafema ss pelo grafema s entre vogais:

  1- “Asola” - No texto de uma aluna; 2- “Esa” - No texto de uma aluno 3- “Necesitadas”- No texto de um aluno.

- Há dois casos de não utilização da terminação sse para indicar futuro do subjuntivo:

  1- “Recebe-cem” – No texto de um aluno 2- “Calarorazem”- No texto de uma aluna.

- Há um caso de troca do grafema c pelo sc:

  1- “Prescisam”- No texto de um aluno.

- Há um caso de troca do grafema s pelo c em início de palavra:

  1- “Cituação” – No texto de um aluno.

- Há um caso de troca do grafema z pelo s em final de palavra:

  1- “Talves” – No texto de um aluno.

- Há um caso de troca do grafema s pelo z no meio da palavra e entre vogais:

  1- “Brazil” – No texto de uma aluna.

Para analisar tais desvios ortográficos e pensar em uma proposta de atividade que ajude os alunos na aquisição da escrita correta dessas e outras palavras que também tenham essa característica, o professor de língua portuguesa precisa entender que tais erros não acontecem devido à relação entre fala e escrita. Tais desvios ortográficos acontecem porque há uma possibilidade de grafemas que podem representar o fonema /s/ em nossa língua e que as relações múltiplas entre esse fonema e seus grafemas podem envolver tanto regras contextuais, as quais através da observância do contexto há uma relação de possibilidades de representações gráficas disponíveis em determinadas palavras, mas também podem envolver regras arbitrárias, as quais exigem o conhecimento etimológico da palavra, ou o reconhecimento que fazem parte da convenção social ortográfica que o coloca na categoria de irregularidades ortográficas, conforme Artur Gomes de Morais (2009).

A seguir temos o quadro com as possibilidades de grafemas para o fonema /s/:

/S/	C	**C**idade
	Ç	Cren**ç**a
	S	**S**audade
	Ss	Intere**ss**e
	Sc	Pis**c**ina
	Sç	Cre**sç**a
	X	Te**x**to
	xs[38]	E**xs**udar
	Xc	E**xc**esso
	Z	Velo**z**

É apresentada abaixo uma possibilidade[39] de exemplos com regras contextuais e arbitrárias para a representação gráfica do /s/, mesmo sendo ele um caso de contexto irregular de ortografia. Essa possibilidade será norteadora para a proposta de atividade que será apresentada a seguir. Quanto à arbitrariedade, é importante ressaltar o que Maria José Nóbrega coloca:

> Como os valores que os grafemas assumem dependem da posição que ocupam na palavra e de seu entorno, é possível afirmar que eles não são totalmente arbitrários. Quem conhece as regularidades contextuais tem como antecipar inclusive em os contextos em que vários grafemas concorrem para representar um mesmo fonema. A antecipação desses contextos permite que o escritor possa consultar o dicionário e certificar-se da forma correta sem o risco de incorrer em erros. (NÓBREGA, 2013, p. 28)

[38] De todas as dez opções o dígrafo "XS" é tão raro que não vale a pena considerá-lo, uma vez que só há em apenas três itens: 'exsicar', 'exsolver' e ' exsu(d)ar' (Luft, 1986: 238). Não o consideramos porque é preciso dar preferência por palavras que realmente fazem parte da linguagem cotidiana dos alunos.

[39] É uma possibilidade baseada no livro *Como eu ensino- Ortografia*, pois não há nas gramaticas e nem em livros didáticos regras ortográficas fechadas para os usos dos grafemas do fonema /s/, isso porque sabemos que esses usos seguem uma convenção social e necessitam o conhecimento etimológico da palavra. Estamos tentando delimitar essas possibilidades de regras, assim como aparece no livro de Maria José Nobrega, *Como eu ensino- Ortografia*, mesmo sabendo que fazem parte de uma categoria ortográfica irregular, para ajudar os alunos na aquisição da escrita de palavras que tenham o uso desse fonema.

3.1. Regras contextuais

- ‘ss’ somente entre vogais (essa, nesse);
- ‘ç’ antes de ‘a’, ‘o’, ‘u’ , em início de sílaba e nunca em início de palavra (caçador, moço, açúcar, criança);
- ‘s’ início de palavra, antes de ‘a’, ‘o’, e ‘u’ (sapo, sopa e suco)
- ‘s’ indicando o plural (rosas-exemplo de regra contextual morfológica).

3.2. Regras arbitrárias

- ‘ss’ ou ‘ç’ entre vogais (massa, maçã, travessa, assar)
- ‘s’ ou ‘c’ no meio de palavra entre uma consoante e uma das vogais E ou I (conseguir, incentivo, inseto, favorecida, necessidade, benefício)
- ‘s’ ou ‘ç’ no interior da palavra entre uma consoante e uma das vogais A, O ou U (excursão, distorção, pretensão, atenção, falso)
- ‘s’ ou ‘c’ em início de palavra, antes de ‘e’ e ‘i’ (cigarro, silêncio e cenoura, sentado).

Assim, é importante frisar o que diz Maria José Nóbrega sobre o ensino de tais regras ortográficas:

> A finalidade de um ensino reflexivo de ortografia não é erradicar o erro, pois só não erra quem não escreve. A finalidade é antecipar quais são os contextos em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema e escapar das armadilhas. (NÓBREGA, 2013, p. 50)

Concordando com a fala da autora e partindo da análise feita dos erros e das possibilidades de regras contextuais e arbitrárias, será apresentada a proposta de atividade que visa que os alunos identifiquem os desvios cometidos por eles, reflitam sobre as possibilidades de uso dos grafemas do fonema /s/, se apropriem de algumas regras contextuais e façam o uso do dicionário toda vez que a dúvida surgir devido a categoria irregular de ortografia que está se pensando.

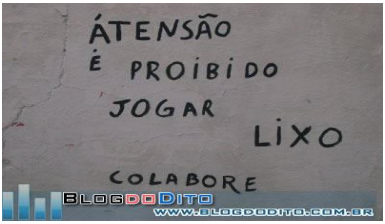
4. *A proposta de atividade*

Inicialmente, é importante ressaltar que devido ao maior número de desvios estarem relacionado com a troca do grafema C pelo S em meio de palavra e do SS pelo S, a proposta focará as palavras que ocorrem essas grafias concorrentes, sendo idealizada para que ocorra com turmas do nono ano do ensino fundamental.

1º Passo – Sensibilização para o tema da aula:
O professor deverá iniciar a aula mostrando três imagens de placas comerciais que tenham desvio ortográfico referente aos grafemas do fonema /s/. Após a leitura e visualização das placas com os alunos, o professor irá questionar o que tem de errado nelas. (Espera-se que os alunos apontem os desvios ortográficos presentes, mas se os alunos não identificarem, o professor faz as indicações.)

Com isso, o professor poderá explicar que a aula será sobre os desvios ortográficos que estão relacionados com a escrita do fonema /s/ e que tais desvios são muito comuns na língua portuguesa, porque o fonema /s/ tem alguns possíveis grafemas para lhe representar e que nem sempre há regras para a utilização de um grafema ou outro que concorrem. (Nesse momento, o professor mostra a relação do fonema /s/ e seus grafemas. Ele também deve explicar o caráter de convenção social da ortografia, estando as palavras que serão estudadas em contexto ortográfico irregular, conforme estudado em Artur Gomes de Morais (2009) e que a utilização dos grafemas do fonema /s/ está veiculada a regras contextuais e arbitrárias, conforme estudado em Maria José Nóbrega (2013).) O professor também deve levar um dicionário para a sala de aula e explicar a importância que ele tem para a consulta de palavras com contexto irregular.

Placas comerciais utilizadas



2º passo- Reflexão sobre regras contextuais e arbitrárias para os usos dos grafemas do fonema /s/ e a montagem de cartazes;
O professor levará uma lista de palavras que tenham o grafema c/ç e o grafema s, ambos representando o fonema /s/, e que estejam no meio da palavra, e uma outra com palavras que usem o grafema s e o ss. Após a apresentação das listas, o professor dividirá a turma em dois grupos, um grupo ficará responsável pela atividade com a lista das palavras com o C/Ç e o S concorrentes e o outro grupo com as das palavras com o S e o SS.

Com a lista das palavras apresentas, os alunos deverão fazer as seguintes atividades:

1- Na lista com as palavras com S e SS eles deverão separá-las em

três colunas: 1- As que começam com S ou SS, 2- As que têm essas letras no meio e 3- As que têm no final.

Lista de palavras com S e SS: Sabão, atrás, situação, semana, através, simpatia, sapo, saúde, massa, pausa, afastar, costas, expressar, travessa, expulsar, passado, presente, grosso, essa/esse, assola, excursão, ingresso, conselho, bússola, compasso, necessidade, assalto, falso, sossego, gesso, casa, conseguir, ônibus, versos, óculos, semanas.

Após separá-las eles deverão explicar quais as semelhanças e se há alguma regra ortográfica possível entre as palavras que ficaram na mesma coluna. Espera-se que eles percebem as seguintes regras contextuais:

a- As palavras nunca começam com SS, sempre com S;

b- No meio da palavra e entre vogais o som de /s/ é representado sempre pelo grafema SS, pois quando se usa o grafema S entre vogais ele terá o som de /z/. Ex: Casa e assalto.

c- No meio da palavra o grafema S terá o som de /s/ quando vier precedido de consoante. Ex: falso, conselho.

d- No final de palavras o grafema S representa o plural, como em versos e semanas. No entanto, há outras palavras que terminam com esse grafema e que terão que ser memorizadas, pois se trata de uma convenção social, há uma arbitrariedade, uma vez que temos através, mas também temos talvez, dois grafemas distintos que concorrem para representar o mesmo fonema.

2- Na lista com as palavras com C/Ç e S eles deverão separá-las em duas colunas: 1- As que começam com C/Ç ou S e 2- Palavras que tenham C/Ç ou S no meio da palavra.

Lista com palavras com C/Ç e S: Consumo, benefício, favorecida, conseguir, incentivo, consenso, necessário, excursão, distorção, pretensão, atenção, berço, criança, açúcar, cigarro, silêncio, sentar, cenoura, cebola, espaço, cinema, encerrar, acidente, calçada, incêndio, abraço, parcela, princesa, pedaço, paçoca e acender, cidade, silêncio.

Após separá-las eles deverão explicar as semelhanças e se há alguma regra ortográfica possível entre as palavras que ficaram na mesma coluna. Espera-se que eles percebam o seguinte:

a- ‘ç’ é usado apenas antes de ‘a’, ‘o’, ‘u’ , em início de sílaba e nunca em início de palavra. É importante lembrar-se da palavra *consumo* e comentar da arbitrariedade.

b- Em início de palavra com as vogais E e I concorrem o S e o C, com em cidade e silêncio. É uma arbitrariedade e o dicionário deve ser usado sempre que houver dúvida. É importante lembrar que em início de palavra com A, O e U usa-se sempre o S, como em sapo, suor, socorro)

c- As terminações *ção* e *são* são concorrentes e também arbitrárias.

d- No meio da palavra junto com as vogais E e I o S e o C são concorrentes e também é uma arbitrariedade. Ex: Incentivo, conseguir (consigo), favorecida.

Essas listas de palavras e conclusões ortográficas que os alunos produziram serão afixadas em cartazes na sala de aula, pois para palavras de contexto irregular, ou seja, com regras arbitrárias, é preciso oferecer ao aluno o contato imagético com a palavra para que consiga fazer a sua memorização. Além disso, essas palavras das listas são aquelas que os alunos não poderão mais errar, conforme acordo feito entre o professor e a turma, uma vez que as listas servirão de consulta na hora da escrita de algum texto, para qualquer disciplina, caso não haja dicionário na sala de aula.

3º passo- Atividades envolvendo textos e as regras contextuais já vistas e as arbitrariedades:

Servirão para colocar em prática o já aprendido e começar a ter a imagem fotográfica de outras palavras que também têm contexto irregular do fonema /s/, ou seja regras arbitrárias para o uso dos seus possíveis grafemas.

Atividade 01 – Jogo dos sete erros e uso do dicionário – O professor entregará um texto aos alunos que já tenha sido lido em sala em aula anterior, dando-se início a uma releitura com focalização, pois assim como aponta Artur Gomes de Morais: “Ao reler o texto, incentivamos as crianças a focalizar a atenção na grafia das palavras” (2009, p.90)

Essa releitura não será apenas para chamar atenção para a ortografia das palavras, como Morais (2009) sugere em seu livro, ela servirá para, além disso, fazer com que os alunos identifiquem os sete desvios or-

tográficos que o texto apresenta em relação ao uso dos grafemas do fonema /s/, a partir do que foi explicitado no segundo passo e façam uso o dicionário para reescrever as palavras corretamente. Além da memorização da ortografia das palavras, essa atividade é importante para ensinar os alunos a usarem o dicionário, pois muitos não sabem, além de estimular o seu uso. Para que essa atividade ocorra, o professor deve solicitar anteriormente que os alunos tragam dicionários, ou o professor deve providenciar alguns dicionários que serão divididos entre os alunos. A atividade pode ser feita em dupla de alunos.

O texto escolhido para a releitura é do Gregório Duvivier, *A privada e a bicicleta*, publicado na folha de São Paulo em 29 de junho de 2015, o qual é apresentado no anexo 01.

Se alguma palavra trabalhada no texto não esteja na lista de palavras já afixadas em cartazes pela sala, os alunos junto com o professor deverão acrescentá-la.

Atividade 02 – Trocando textos dos alunos entre os alunos – Os alunos receberão os textos que foram a base de análise para que essa proposta de aula fosse montada. Cada aluno ficará com o texto de algum colega e fará as correções ortográficas relacionadas ao uso dos grafemas do fonema /s/, sempre usando o dicionário e os cartazes com as listas de palavras que foram afixados na sala. Após, eles devolverão o texto corrigido ao colega que o produziu, que, por sua vez, deverá reescrever seu texto, usando as indicações feitas pelos colegas e outras que o tenha julgado pertinentes. Os dois textos deverão ser entregues a professora, que, por fim, os analisará e fará todas as observações necessárias para que sejam devolvidos aos alunos.

5. *Considerações finais*

Tendo em vista o reconhecimento de que o ensino da língua materna consiste principalmente em desenvolver a competência discursiva do educando, frisamos que é preciso planejar as atividades de sala de aula de modo a levá-lo à aquisição de novos e significativos conhecimentos acerca da língua materna para que ele, de posse de um amplo domínio das variedades linguísticas, possa ter, socialmente, um bom desempenho discursivo.

A aprendizagem de uma língua, portanto, não deve resumir-se a saber classificar termos da oração e orações, nomear classes gramaticais,

informar flexões verbais e nominais ou ainda, ser capaz de identificar os elementos estruturantes de palavras estudadas isoladamente, visto que tais ações, vinculadas a uma visão de língua como código, pouco ou nada contribuirão para a formação de leitores e autores de textos. Aprender uma língua implica ser capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos sobre ela para fins comunicativos, por isso, a questão mais relevante que se apresenta é a de como proceder para que o ensino das formas gramaticais atinja um propósito social.

Isso significa que – como a escola deve ser o lugar de sistematização dos fatos da língua pelo efetivo funcionamento da linguagem – o professor, atuando no interior da concepção de linguagem/língua como forma de interação, tem a tarefa de identificar as principais dificuldades dos educandos no uso da língua e trabalhá-las através de estratégias que levem-nos a refletir sobre os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, deixando de lado a prática mais recorrente entre os professores de língua portuguesa, que ainda é de lastrear seu ensino por meras descrições e normatizações num recorte de caráter descontextualizado, como pondera Antunes (2003, p. 19):

> Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o ensino fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Portanto, o presente artigo teve como objetivo maior, além de elaborar uma proposta de atividade, fazer uma reflexão sobre o ensino de ortografia, mostrando que não se pode mais aceitar que a aprendizagem de normas ortográficas se dê de forma espontânea, como aponta Morais (2009, p. 31) “Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social – não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita das palavras”. É preciso propor ao educando uma aprendizagem sistemática, que possibilite a reflexão e que faça com que o aluno atue como sujeito na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quatro ciclos do ensino

fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOULART, C. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, vol. 9, n. 2, p. 35-51, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>

MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. *DELTA*, São Paulo vol. 14, n. 2, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000200003>.

MOLLICA, Maria Cecília. *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia*: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2009.

NÓBREGA, Maria José. *Ortografia***.** São Paulo: Melhoramentos, 2013.

RIBEIRO, Vera Mazagão (Coord.). *Indicador de alfabetismo funcional*. INAF Brasil 2011: principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Documents/inaf2011-2012.pdf>. Acesso em: 03-07-2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

ANEXO 01

A privada e a bicicleta

Cara elite,

sei que não é fácil ser você. Nasci de você, cresci com você, estudei com você, trabalho com você. Resumindo: sou você. (Vou fazer uma camisa: "Je suis elite"). Sei que você (a gente) quer o bem do país.

Sei que era por bem que você não queria abolir a escravidão. "Se a gente tiver que pagar pelo serviço que os negros faziam de graça, o país vai quebrar." Você não queria que o Brasil quebrasse. Você não precisava ficar nervoso: o Brasil não quebrou.

Sei que era por bem que você pediu um golpe em 64. Você tinha medo do Jango, tinha medo da reforma agrária, tinha medo da União Soviética. Sei que depois você se arrependeu, quando os generais começaram a matar seus filhos. Mas já era tarde.

Sei que você achou que o Collor era honesto. Sei que você achou (acha?) que o Lula é um braço das Farc, que é um braço do Foro de São Paulo, que é um braço do Fidel, que é um braço da Coreia do Norte. Sei que você ainda tem medo de um golpe comunista – mesmo com Joaquim Levy no Ministério da Fazenda. Sei que você tem medo. E o seu medo faz sentido.

Não é fácil ser assaltado todo dia. Dá um ódio muito profundo (digo por experiência própria). A gente comprou um iPhone 6 com o suor do nosso rosto – e pagou muitos impostos. Sei que nessas horas dá uma vontade enorme de morar fora.

Você sabe que lá fora você pode abrir seu laptop na praça, pode deixar a porta aberta, a bicicleta sem cadeado. Mas lá fora, não esqueça, é você quem limpa a sua privada. Você já relacionou as duas coisas?

Nos países em que você lava a própria privada, ninguém mata por uma bicicleta. Nos países em que uma parte da população vive para lavar a privada de outra parte da população, a parte que tem sua privada lavada por outrem não pode abrir o laptop no metrô (quem disse isso foi o Daniel Duclos).

Não adianta intervenção militar, não adianta blindar todos os carros, não adianta reduzir a maioridade penal (SPOILER: isso nunca adiantou em lugar nenhum do mundo).

Sabe por que os milionários americanos doam tanto dinheiro? Não é por empatia pelos mais pobres. Tampouco tem a ver só com isenção fiscal. Doam porque sabem que, quanto mais gente rica no mundo, mais gente consumindo e menos gente esfaqueando por bens de consumo.

Um pobre menos pobre rende mais dinheiro para você e mais tranquilidade nos passeios de bicicleta. A gente quer o seu (o nosso) bem. É melhor ser a elite de um país rico do que a de um país pobre.

Gregório Duvivier – *Folha de São Paulo* – 29/06/15

A PRESENÇA DO ROMANESCO NO FILME *ROMA CITTÀ APERTA*

Luciana de Genova (UFRJ)
lugenova@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho faz parte de um capítulo da dissertação de mestrado "*A presença do romanesco no cinema italiano do pós-guerra*" e propõe a análise de alguns diálogos transcritos dos atores do filme *Roma Città Aperta* (1945), de Roberto Rossellini, pertencente ao Neorrealismo (RAFFAELLI, 1992). Tendo em vista esse período histórico, tal análise tem como objetivo a observação do grau de formalidade/ informalidade, ou variação diafásica, através da menor ou maior presença do *romanesco*, a variedade dialetal urbana de Roma, de acordo com a metodologia de Fabio Rossi (1999). À luz desse estudo, o critério de seleção será a escolha dos fenômenos fonéticos, considerados reveladores da variação diafásica; a frequência de tais traços permitirá identificar o nível de formalidade/informalidade dos diálogos dos atores do filme em questão e verificar se há a presença do *continuum* linguístico romano.

Palavras-chave: Romanesco. Cinema italiano. *Roma Città Aperta*. Neorrealismo. Variação diafásica. *Continuum* linguístico.

1. Introdução

A realização desta pesquisa tem como base as teorias propostas e defendidas por Sergio Raffaelli (1992), Fabio Rossi (1999, 2006, 2007), dentre outras, que norteiam o estudo sobre o emprego dos dialetos no cinema do pós-guerra, com foco no *romanesco*. O objeto de nosso trabalho são os diálogos dos atores (ou falas fílmicas) em *romanesco* no filme *Roma Città Aperta* (1945), de Roberto Rossellini, com foco nas falas de Pina, personagem interpretada por Anna Magnani.

Portanto, o objetivo geral da nossa pesquisa é identificar e descrever a história do cinema e da sociedade italiana no período considerado, que coincide com o Neorrealismo. Como objetivo específico, a partir da análise das transcrições dos recortes dos diálogos, faremos um estudo da

frequência dos fenômenos fonéticos para identificar o grau da variação diafásica (formal/informal) nos diálogos em questão, levando em conta o *continuum* sociolinguístico romano. (D'ACHILLE, 2001; TRIFONE, 1992, 2008; DE MAURO, 1989)

Portanto, para alcançar tais objetivos, faremos, preliminarmente, um breve estudo sobre essa tendência cultural denominada Neorrealismo, marco importante para a história linguística do cinema italiano. Como o foco da nossa pesquisa é o *romanesco*, entendido como a variedade dialetal urbana (STEFINLONGO, 2012), apresentamos, a seguir, o conceito de variedade linguística que compõe o *continuum* linguístico romano, uma vez que é imprescindível para o entendimento da situação sociolinguística romana, bem como para a identificação do grau de formalidade/informalidade dos diálogos dos atores. Para tanto, contamos com as contribuições de Gaetano Berruto (1995, 2015), dentre outros estudiosos do tema.

2. Conceitos da sociolinguística

Berruto, em *Fondamenti della sociolinguistica* (1995, p. 75-76), define o termo *variedade* como "um conjunto de traços congruentes de um sistema linguístico que coocorrem com um certo conjunto de traços sociais, caracterizando os falantes ou as situações de uso".[40]

Neste sentido, as variedades de uma língua podem ser divididas em cinco dimensões: diacronia, diatopia, diastratia, diamesia e diafasia.

Convém ressaltar que nos concentramos na dimensão diafásica, uma vez que é a dimensão que define o grau de formalidade/informalidade dos diálogos dos atores. Levando-se em conta que tais variedades compõem um *continuum* linguístico, apresentamos também esse conceito, haja vista a complexa realidade sociolinguística romana.

Na dimensão diafásica – do grego *phásis*: expressão, modo de falar – temos as variedades que se manifestam através das diferentes situações comunicativas, que consistem nos diferentes modos pelos quais são realizadas as mensagens linguísticas em relação ao contexto presente na

[40] un insieme di tratti congruenti di un sistema linguistico che co-occorrono con un certo insieme di tratti sociali, caratterizanti i parlanti o le situazioni d'uso. (Todas as traduções para as citações retiradas de textos em italiano são de nossa autoria).

situação. O falante faz um uso diferenciado da língua de acordo com o grau de monitoramento, formalidade, que será necessário no ato da comunicação oral.

Dentro da dimensão diafásica, existem dois tipos de variedade: a primeira é ligada à finalidade do ato comunicativo, gerando as línguas especiais (língua da matemática, dos meios de comunicação etc.); a segunda variedade, que permeia o presente trabalho, vai depender do maior ou menor grau de intimidade entre os falantes e do nível de formalidade estabelecido entre eles, os chamados registros.

Os registros podem ser de caráter formal e informal. Dada a impossibilidade de se dissociar completamente esses dois registros e de identificar os limites que os separam, torna-se necessário colocá-los dentro de um *continuum* linguístico, que permite o entendimento da relação entre as variedades a partir dos dois polos nos quais se encontram as duas variedades mais distinguíveis.

Segundo Berruto (2015, p. 171), o registro formal coincide com o italiano *standard* ou padrão e o italiano *neostandard*[41], sendo usado pelos falantes quando não se conhecem, ou quando não têm intimidade, ou, ainda, quando há a necessidade de expressar respeito ou posição hierárquica.

Ainda de acordo com Berruto (2015, p. 171-72), a formalidade é um caráter extrínseco de uma situação comunicativa, determinado por fatores sociais e culturais: uma situação é mais formal quando é mais baseada no respeito e nas normas de comportamento vigentes na comunidade; e é mais informal quando, ao contrário, essas normas de comportamento são menos respeitadas.

Nesse sentido, o grau de formalidade de cada ocasião se situa em um *continuum* que vai do máximo formal ao máximo informal e depende também de como a situação é "construída" pelos participantes. Isso vai se refletir no comportamento linguístico através do controle e do cuidado ao se falar e escrever.

---

[41] O *neostandard* é difundido nas classes médio-altas e na parte mais culta da população e é realizado mais na fala oral do que na escrita. A etiqueta de *neostandard* refere-se ao fato de que neste nível, hoje em plena evolução, encontramos um grande número de formas que aos poucos "vieram" dos níveis inferiores (*substandard*): antes relegadas à área das formas "coloquiais" (ou, como diziam os vocabulários, "triviais"), agora se difundem e são aceitas na língua nacional. O *standard*, assim, por sua vez, amplia os próprios confins (SOBRERO, 1992, p. 5).

Já no que diz respeito ao registro informal, Berruto (2015, p. 173) afirma que ele é usado quando há familiaridade entre os interlocutores da comunicação ou em situações descontraídas, ou quando o grau de planificação é mínimo. Também é usado em situações em que há um forte envolvimento emocional ou quando quem está falando está cansado; enfim, em todas as situações em que há um menor monitoramento linguístico.

Nos registros informais a velocidade de elocução é normalmente mais alta do que nos registros formais e vai se realizar em vários níveis (lexical, morfossintático, fonético). A seguir, optamos por apresentar somente os fenômenos ligados ao nível fonético, uma vez que este é o recorte utilizado no presente trabalho:

a) alta tendência a apócopes (supressão da sílaba final dos verbos), especialmente na primeira e terceira pessoa do plural (*sò/sono* "sou"; *sò/sono* "são") e no infinitivo dos verbos (*fà/fare* "fazer"), com queda da vogal final quando é precedida por uma nasal ou vibrante (*fan/fanno* "fazem");

b) tendência à simplificação de nexos consonânticos “difíceis”, através da assimilação (*arimmetica/aritmetica* "aritmética"), da inserção de vogais de transição epentéticas (*in Isvizzera/ in Svizzera* "na Suíça") e do cancelamento de consoantes (*propio* para *proprio* "mesmo").

Ainda no que diz respeito à pronúncia, Berruto (2015, p. 175) afirma que nos registros informais é mais evidente a interferência de um substrato dialetal: devido a uma menor atenção e a um menor cuidado no momento da fala, além de um menor controle da enunciação, os falantes bilíngues produzem mais traços dialetais do que os que se exprimem em um registro mais formal; e, no italiano regional de falantes monolíngues, tende-se a eliminar menos elementos e traços localmente marcados.

Já no que diz respeito à noção de *continuum*, Berruto (2015, p. 30-33) faz referência à coexistência de diferentes variedades, entre as quais não há confins nítidos e drásticos, mas graduais e esfumaçados, com pontos focais bem distintos e com margens sobrepostas. Na situação linguística italiana, a língua-padrão, ou *standard*, e o dialeto local poderiam constituir os extremos do *continuum*, entre os quais existem variedades intermediárias. Essas duas variedades situadas nos extremos do *continuum* representariam, dessa maneira, a variedade “alta” e a variedade “baixa” em uma situação de diglossia. Nesse sentido, Sgroi (1981, p. 214-215) identifica uma situação de diglossia toda vez que um idioma

(dialeto, língua etc.) do repertório de uma comunidade goza de um *status* social diferente, superior com relação aos outros, ou seja, toda vez que esse idioma tem um maior prestígio social.

Voltando o nosso olhar para a situação sociolinguística romana, Antonella Stefinlongo (2012, p. 22) afirma que, ao contrário de outras metrópoles italianas, onde coexistem pelo menos dois códigos linguísticos estruturalmente muito distantes (o italiano *standard* e os dialetos locais), o panorama linguístico de Roma é muito homogêneo e compacto, devido a dois fatores:

a) uma forte coincidência de traços em todas as variedades do repertório;

b) a forte interação e parcial sobreposição de cada variedade do *continuum* com as variedades imediatamente adjacentes.

Tudo isso faz de Roma um ótimo exemplo de *continuum* linguístico urbano, devido à pouca diferenciação das variedades no seu interior.

Contudo, apesar dessa relativa homogeneidade, Stefinlongo (2012, p. 22) ressalta que os polos extremos do *continuum* se diferenciam: de um lado, tem-se a variedade alta (ou "de prestígio"), representada pelo italiano (muito próximo ao *standard*); de outro, a variedade baixa (ou "de menor prestígio"), muito próxima do dialeto. Consequentemente, as condensações desse *continuum* coincidem com as faixas intermediárias, nas quais *standard*, variedades e dialeto se misturam consideravelmente.

A variedade alta, ou "de prestígio", é, segundo Stefinlongo (2012, p. 22-23), a língua falada na cidade pelas classes médio-altas, já no século XVIII, sendo muito próxima do toscano. Apesar de ter a maioria dos traços em comum com o *standard*, esta parte do *continuum* não está totalmente isenta dos traços marcados regionalmente e de intrusões das variedades do *continuum*, que podem manifestar-se no léxico, nas estruturas morfossintáticas e especialmente na fonética.

No extremo oposto da variedade alta, encontra-se a variedade baixa ou "de menor prestígio", considerada por Stefinlongo (2012, p. 23) o *romanesco* ou a variedade dialetal. A esse respeito, a autora observa que o *romanesco* é considerado uma língua estigmatizada pela própria comunidade, sendo utilizada pelas classes menos favorecidas da sociedade romana.

3. Língua italiana e dialeto no Neorrealismo

Sobre as origens do termo *Neorrealismo*, Stefania Parigi (2014, p. 19-20) afirma que tal termo entra no debate sobre o cinema italiano somente nos primeiros meses de 1948, quando muitas obras do pós-guerra já tinham sido realizadas. Todavia, a autora afirma que tal palavra seria de origem francesa e teria sido usada já nos anos 1930.

Ainda no que concerne às origens do Neorrealismo, convém considerar os movimentos literários que anteciparam e foram a base para o desenvolvimento dessa corrente, como o naturalismo.

Roncoroni (1989, p. 239-240) relata que o naturalismo nasce na França na metade do século XIX e tem como protagonistas escritores como Flaubert, Maupassant, Balzac e Zola, sendo este último o fundador e maior teórico do movimento. Através da observação direta da sociedade, Émile Zola determinou os princípios dessa corrente estética na teoria do *Romance experimental*, que se contrapunha à literatura construída artificialmente de até então. Segundo Zola, o escritor não deveria escrever da sua mesa de trabalho, mas deveria estar no meio das pessoas, vivendo as situações nos lugares onde seriam inseridos os personagens de seu romance; deveria anotar todas as suas impressões e, em casa, transcrever de modo imparcial e distante, como um cientista relata o seu experimento. Nesse sentido, os naturalistas se concentravam nos personagens que até então a literatura havia esquecido, especialmente a plebe parisiense, os deserdados que viviam à margem da sociedade, os minadores e o proletariado em geral, todos analisados em direta relação com o ambiente que os circundava.

Na Itália, em 1870, essa tendência ao real nasce com o nome de verismo, movimento que se apropria das principais características do naturalismo, tais quais: o escritor-cientista que reproduz a realidade vivida; a realidade social analisada e estudada cientificamente, tendo como leis a hereditariedade e o condicionamento ambiental; e a escrita refletindo a realidade como um documento objetivo, sem deixar transparecer a opinião do autor. Tendo em vista a peculiar história italiana, no que tange à "questão social" os veristas da época acrescentam a "questão meridional", caracterizada pela divisão do país entre Norte e Sul em um atrasado processo de industrialização, tendo como argumento principal as duras condições dos seus lugares de origem, uma vez que a maioria dos escritores vinha do Sul da Itália. Sendo assim, o verismo adquiriu um "caráter regionalista", já que a realidade italiana mudava conforme a região.

Na realidade italiana, além de todas as características acima citadas, havia a questão da língua, que, segundo o movimento, deveria aderir aos fatos e, portanto, abandonar as formas retóricas e românticas; a língua devia ser "a expressão substancialmente objetiva do mundo representado"[42] e compreender elementos dialetais como documentos da realidade. O maior representante do verismo foi Giovanni Verga (1840-1922), o qual representou objetivamente nos seus romances as pessoas humildes e oprimidas da sua Sicília, mas mostrou também que a impessoalidade e a objetividade absolutas eram inalcançáveis e que o papel do escritor era fundamental na descrição direta da realidade. (RONCORONI, 1989, p. 241)

Parigi (2014, p. 32) observa que os críticos cinematográficos Alicata e De Santis propõem que a obra de Verga é fonte de inspiração para um cinema que procure representar a realidade das pessoas humildes e oprimidas, tornando-se o modelo de uma arte revolucionária. Mas, além da influência verista, são de muita importância para os cineastas e realizadores da época os ensinamentos de Umberto Barbaro, que, juntamente com Luigi Chiarini, representa a voz de referência para a geração de jovens que se formaram no *Centro Sperimentale di Cinematografia* em pleno regime fascista. Barbaro apresenta não somente os clássicos soviéticos, as teorias de Pudovkin, Ejzenštejn, Balázs, Arnheim, mas elabora uma ideia de cinema militante, baseada na contraposição com o cinema cômico-sentimental, propondo como alternativa um realismo de caráter nacional impregnado da tradição meridionalista.

Segundo alguns estudiosos como Raffaelli (1992), Rossi (2006), Brunetta (2001), os filmes pertencentes à corrente neorrealista foram poucos; se por Neorrealismo se entende não somente o uso do plurilinguismo, ou das gravações ao vivo em ambientes humildes e degradados (todos elementos já presentes na cinematografia dos anos 1930), mas, sim, a capacidade de elevar a protagonista todos os personagens que até então tinham tido papéis secundários, e de utilizá-los como porta-voz da ideologia do diretor, através da expressão de juízos sobre a difícil situação histórica, social e política da Itália daquele período e do período imediatamente anterior.

A língua do cinema neorrealista, embora tivesse o objetivo de um olhar documentário acusticamente fluido, teve que sacrificar o realismo

---

[42] l'espressione sostanzialmente obiettiva del mondo rappresentato.

verbal do filme através da dublagem. Para obter maior verossimilhança da imagem e também devido à pouca disposição dos meios econômicos, diretores e produtores do pós-guerra (ou em plena guerra, como é o caso de *Roma Città Aperta*) decidiram trabalhar com atores não profissionais e optaram pelas cenas ao aberto, já que os estúdios cinematográficos tinham sido destruídos no conflito. Naturalmente a primeira escolha foi a gravação ao vivo; todavia, o resultado sonoro final dos filmes (seja devido às gravações ao aberto, seja pela inexperiência recitativa dos atores, sendo muitas vezes incompreensíveis) obrigou os cineastas a sincronizar muitas das cenas, utilizando dubladores profissionais, solução que já era consolidada no cinema italiano. O resultado foi acusticamente quase sempre bom, mas trouxe algumas falhas como, por exemplo, o péssimo sincronismo labial, inevitável por causa das contínuas mudanças no texto do filme com relação aos diálogos pronunciados ao vivo, como foi o caso de Lamberto Maggiorani, intérprete de Antonio Ricci em *Ladri di biciclette* que fala com a voz de um dublador. (ROSSI, 2006, p. 100)

Quanto ao uso dos dialetos na cinematografia desse período, Raffaelli (1992, p. 107) afirma que a principal contribuição do Neorrealismo foi ter dado “dignidade” ao dialeto: "pela primeira vez na história da cinematografia italiana, o dialeto encontrava-se ao lado do italiano e também das línguas estrangeiras, em uma posição de total igualdade".[43]

O dialeto exibe a própria “dignidade” já em *Roma Città Aperta*, filme que, segundo Raffaelli (1992, p. 107), oferece uma representação linguística verossímil da Roma de 1943-1944. Temos, de um lado, o alemão dos militares ocupantes e, de outro, o *romanesco* do povo e o italiano dos pequenos burgueses e dos não romanos: é o alemão como código da guerra, o italiano da razão, o “dialeto dos afetos”; o *romanesco* e o italiano, dependendo da situação, podem revezar-se ou mudar o grau de formalização, características que comentaremos em seguida.

4. Comentário linguístico sobre Roma Città Aperta

Roma Città Aperta conta a história da ocupação nazista de Roma, ocorrida entre 1943 e 1944, momento que é declarada cidade aberta, para evitar bombardeios aéreos. Neste cenário, comunistas e católicos aliam-

[43] per la prima volta nella storia della cinematografia italiana, il dialetto si trovava accanto l’italiano e anche delle lingue straniere in una posizione di totale parità.

se para combater os alemães e as tropas fascistas.

Na impossibilidade de se analisar todos os personagens envolvidos no filme, optamos por nos concentrar somente na protagonista Pina, uma vez que foi a personagem que mais utilizou o *romanesco* em suas falas.

Na cena em que Pina conhece Giorgio, um militante comunista, amigo de seu futuro marido, Francesco, percebe-se que há o uso da variedade médio-alta, em uma situação formal com estranhos, sendo utilizadas expressões do tipo: *mi dica/ che desidera?* "diga-me o que deseja?"; *le apro subito/ prendo la chiave eh!* "abro logo, vou pegar a chave" ou ainda *mi scusi/...* "desculpe-me"; *S'accomodi... Prego!* "Entre... por favor!". Mas, logo após, vemos o emprego da variedade dialetal, quando Pina, a pedido de Giorgio, chama seu filho Marcello e lhe pede para ir buscar don Pietro:

62*P: Marcello! Marcelloo!! Marcello!

63*M: Che ***voi***?

64*P: ***Viè*** giù ***'n*** momento!

65*M: Non posso!

66*P: Devi ***andà*** da don Pietro/ ***sbrighete***!

67*M: E mo c'ho da ***fà***!

68*P: ***Viè*** giù ***subbito*** t'ho detto!

69*M: Uffa...!

70*P: T'ho detto tante ***vorte*** che ***nun ce*** devi ***stà*** su da Romoletto/ è pericoloso... Va' da don Pietro/ cammina...

71*M: Che ***je*** devo ***dì***?

72*P: ***Je*** devi ***dì*** che deve ***venì*** qui ***subbito***// ***Sbrighete// Nun te pèrde pe*** strada eh!

Nessa breve passagem, podemos observar a forte presença de elementos fonéticos que comprovam o uso do *romanesco* em contextos familiares:

a) todos os verbos no infinitivo serão apocopados (*andà/andare* "ir", *fà/fare* "fazer", *stà/stare* "estar", *dì/dire "*dizer", *venì/venire* "vir", *pèrde/perdere* "perder");

b) há 2 casos de apócope do verbo *venire* na 2ª pessoa do imperativo: *viè/ vieni* "vem";

c) há 1 caso de apócope em *per* "para": *pe*;

d) há 1 caso de monotongação: *voi/ vuoi* "quer";

e) há 2 casos de passagem de *a* pós-tônica a *e* nas proparoxítonas: *sbrighete/sbrigati* "apresse-se";

f) ocorre passagem de *b* a *bb*: 2 casos de *subbito/subito* "imediatamente";

g) há 1 caso de aférese do artigo indefinido *un/'n* "um" e, na negação, 2 casos de *nun/non* "não";

h) ocorre o rotacismo de *l*: *vorte/ volte* "vezes";

i) há 2 casos de *e* protônica em *ce/ci* "lá" e *te/ti* "se"; além de 2 casos de passagem de *gl* a *j*: *je/gli* "lhe".

Podemos verificar que, nas cenas antes apresentadas, Pina utilizou variedades diferentes, modulando-as de acordo com a situação formal ou informal, como na cena em que conhece Giorgio e quando conversa com o filho, como atestamos anteriormente.

Porém, é interessante observar que, durante sua conversa com Giorgio, Pina muitas vezes vai da variedade *standard* a um italiano com alguns traços dialetais; passado o momento inicial de formalidade entre Giorgio e Pina, esta oscila de uma variedade mais alta para a médio-baixa: *poi stamattina* ***se sò*** *fregati* ***'n par de*** *scarpe e* ***'na*** *bilancia...* "hoje de manhã roubaram um par de sapatos e uma balança", em que há a presença de *e* protônica no clítico *se/si* "si" e na preposição *de/di* "de"; a apócope do verbo auxiliar *essere* "ser" na 1ª do sing. e 3ª do pl. *sò/sono*; a aférese dos artigos indefinidos *'n/un* "um" e *'na/una* "uma", *par* em vez de *paio* "par":

(Personagens: *P: Pina, *G: Giorgio)

73*P: È andato... don Pietro sarà qui fra poco...

74*G: Oh grazie//

75*P: Stamattina abbiamo assaltato un forno...

76*G: Ah sì?

77*P: Eh/ è il secondo nella settimana...

78*G: Come vanno le donne?

79*P: Oh dio... qualcuna lo sa perché lo fa... ma la maggior parte arraffano più sfilatini che ponno... uhm... qualcuna... poi stamattina ***se sò*** fregati ***'n par de*** scarpe e ***'na*** bilancia//

Os traços fonéticos nas falas de Pina, relevados através do programa *AntConc 3.4.4w*, mostram que a personagem utilizou muito mais a variedade média do que a baixa em suas falas. Sendo que quase todos os traços pertencentes à variedade baixa foram utilizados nos momentos de maior intimidade entre romanos e com seu filho, quando lhe diz para ir buscar don Pietro – o pároco que ajudava a resistência – e, principalmente, quando se enfurece com ele, porque ainda estava na rua com os outros rapazes em pleno toque de recolher.

Esses dados também indicam a alternância das duas variedades (média e baixa), como por exemplo, a *e* protônica nos clíticos *se/si* "se", *me/mi* "me" e na preposição *de/di* "de", como pudemos observar nos diálogos com Giorgio quando já havia uma maior intimidade entre os dois, que poderia efetivamente acontecer na realidade sociolinguística romana, uma vez que a distância entre as variedades é menos forte que em outras áreas italianas.

5. Considerações finais

A partir dos exemplos do filme e de comentários feitos pelos estudiosos, verificamos um fator que sempre acompanhou e determinou o maior ou menor uso dos dialetos foi a mensagem e a ideologia que os autores quiseram transmitir através da obra fílmica. De fato, observamos que, no *corpus* analisado, houve uma atenção por parte dos autores do filme em caracterizar os personagens através do uso do dialeto e/ou da língua italiana. Em *Roma Città Aperta*, o *romanesco* foi usado para dar voz ao povo romano, em contraposição ao italiano *standard* dos pequenos burgueses e dos não romanos. Nesse sentido, verificamos o *romanesco* esteve mais presente nas situações comunicativas entre romanos e era utilizado pelas pessoas das classes menos privilegiadas.

Para concluir, a análise feita permitiu também a identificação da presença do *continuum* linguístico romano nas falas fílmicas transcritas. Observar e identificar a sua presença nos diálogos dos atores foi importante para a pesquisa, pois ajudou a reconhecer as incursões de uma variedade para outra nos momentos de passagem de uma situação formal a

uma situação informal e vice-versa. De fato, a partir dos vários exemplos apresentados na análise das falas, percebeu-se como a falta de contraposição entre a língua italiana e o *romanesco*, bem como a pequena distância entre os vários níveis do repertório linguístico favorecem tais incursões dos falantes, dependendo da situação, como foi possível verificar nas falas de Pina em *Roma Città Aperta*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERRUTO, G. *Fondamenti di sociolinguistica.* Roma; Bari: Laterza, 1995.

_____. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo.* Roma: Carocci, 2015.

BRUNETTA, G. P. *Storia del cinema italiano.* Dal Neorealismo al miracolo economico. Roma: Riuniti, 2001.

D'ACHILLE, P. *Dal Belli ar Cipolla.* Conservazione e innovazione nel romanesco contemporaneo. Roma: Carocci, 2001.

DE MAURO, T. *Il romanesco ieri e oggi.* Roma: Bulzoni, 1989.

PARIGI, S. *Neorealismo.* Il nuovo cinema del dopoguerra. Veneza: Marsiglio, 2014.

RAFFAELLI, S. *La lingua filmata.* Didascalie e dialoghi nel cinema italiano. Florença: Le Lettere, 1992.

RONCORONI, F. *Lingua, storia e società, dall'inizio dell'Ottocento ai giorni nostri.* Milão: Mondadori, 1989.

ROSSI, F. *Le parole dello schermo.* Analisi linguistica del parlato di sei film dal 1948 al 1957. Roma: Bulzoni, 1999.

_____. *Linguaggio cinematografico.* Roma: Aracne, 2006.

_____. *Lingua italiana e cinema.* Roma: Carocci, 2007.

SGROI, S. C. Diglossia, prestigio, italiano regionale e italiano standard: proposte per una nuova definizione. In: CORTELAZZO, Manilio. (Ed.). *La ricerca dialettale,* III, Pisa: Pacini, 1981, p. 207-248.

STEFINLONGO; D'ACHILLE; BOCCAFURNI. *Lasciatece parlà.* Il

romanesco nell'Italia d'oggi. Roma: Carocci, 2012.

TRIFONE, P. Roma e il Lazio. In: BRUNI, Francesco. *L'italiano nelle regioni*. lingua nazionale e identità nazionali. Turim: UTET, 1992, p. 540-593.

_____. *Storia linguistica di Roma*. Roma: Carocci, 2008.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE ESSA *PRÁXIS*

Claudia Correia de Matos (UNIGRANRIO)
caucorreiamatos@gmail.com
Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com
Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo abordar a questão da produção textual do aluno do ensino superior para poder ajudar na prática da escrita, utilizando uma linguagem que se aproxima do seu universo. Esta comunicação pretende também refletir sobre o uso do texto jornalístico como forma de se atingir essa aproximação. Estudos linguísticos mostram que, para se produzir um texto escrito, formal, há a necessidade de se conhecer uma série de elementos que envolvem esse imbricado processo, conhecer as estratégias de leitura, escrita e produção de textos, estar ciente dos tipos de conhecimento (KOCH & ELIAS, 2014) e o quanto o exercício de leitura e reflexão são importantes nesse processo. Depois, deve-se fazer uma análise para se buscar a estratégia metodológica mais indicada para o público específico. Ademais, é sabido que a escola deve trabalhar com textos que tenham alguma relação com a realidade do aluno, porque, para se produzir um texto, (GERALDI, 2013) tem de haver o que dizer, uma razão para se dizer e para quem dizer. Nesse sentido, com base em Bakhtin (1997), para escrever uma redação, o sujeito tem de saber do que tratam os tipos de textos, as esferas de atividade humanas e os gêneros discursivos. Estes são os primeiros aspectos da produção textual. Ocorre que, para se trabalhar os gêneros acadêmicos, tem de se falar dos domínios discursivos (MARCUSCHI, 2008), depois, dos gêneros que figuram no curso superior, especialmente, o resumo e a resenha. Entretanto, geralmente, os alunos chegam ao ensino superior sem a base desejada quanto aos aspectos que norteiam os tipos textuais. Espera-se, então, contribuir para que os sujeitos, mediante leitura, reflexão e atividades propostas com textos jornalísticos, venham a desenvolver competências e habilidades necessárias para produzir textos e, posteriormente, redigir os do universo acadêmico.

Palavras-chave:
Leitura e escrita. Produção textual. Gêneros discursivos. Ensino superior.

1. *Introdução*

Os professores que lecionam língua materna na maioria das instituições públicas de ensino fundamental e médio do país observam que poucos alunos gostam de escrever. Com base nisso, surge o questionamento de quais seriam as razões de um percentual significativo de alunos não ver com naturalidade o fato de expressar o pensamento por meio de um texto escrito. A partir desse problema, vai-se propor uma reflexão acerca da produção textual de alunos.

Cabe enfatizar que essa proposta terá um caráter interdisciplinar, dar-se-á em meio a uma triangulação, abrangendo, desse modo, três áreas do conhecimento, a saber, a linguística, a educação e a comunicação. Espera-se examinar o problema por uma lente teórica que, sem presunção, pretende promover uma reflexão a respeito do processo de produção de textos dos alunos, de modo a melhorar o ensino dessas áreas do conhecimento.

No que diz respeito ao ensino de língua materna, com base nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, passou-se a inserir novas modalidades textuais em sala de aula, a fim de que os alunos tivessem contato com textos diversificados, dos mais variados conteúdos, estilos e das variadas formas.

Já na área da comunicação, acredita-se que o uso de textos do gênero jornalístico em sala de aula, por disporem de uma série de elementos, pode vir a contribuir para o processo de produção textual.

2. *Desenvolvimento*

É consenso entre os linguistas que o ensino de língua deve se dar por meio de textos (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Esta é, inclusive, a diretriz central dos PCN de língua portuguesa. E no que diz respeito à escola, sua missão primária é levar o aluno a se desempenhar satisfatoriamente na escrita, capacitá-lo a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados (MARCUSCHI, 2008, p. 53). Além disso, é sabido que a escola deve trabalhar com textos que tenham alguma relação com a realidade do aluno.

E a questão básica do ato de escrever é que ninguém escreve do nada. Para se produzir um texto, o sujeito tem de acionar vários conhecimentos e várias estratégias. Para Geraldi (2013, p. 137): “por mais in-

gênuo que se possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer". Desse modo, o sujeito escolhe as estratégias para realizar esses itens.

Este é o ponto de partida: para escrever, os sujeitos devem dispor de habilidade de leitura e, ao ler, o leitor faz uso de uma série de mecanismos por meio dos quais ele participa e interage, de forma ativa, na construção daquilo que lê.

Outro aspecto que deve ser considerado são os elementos essenciais desse processo, que são os sujeitos envolvidos, a saber: autor e leitor, e o texto. Ao se passar a dar maior atenção a esses elementos, de acordo com a percepção adotada para eles, figuraram, consequentemente, concepções distintas sobre a escrita. Desse modo, serão considerados aqui aspectos desse sistema complexo que é escrever um texto.

Mas, para se chegar ao que se apresenta hoje, houve um longo percurso que não se pode deixar de mencionar. Sobre a trajetória do processo do ensino de língua materna, o artigo intitulado "50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000)", de Nícia de Andrade Verdini Clare, apresenta minuciosamente esse processo. Cabem aqui algumas considerações.

Com base nesse artigo, no século XIX, o ensino de língua materna consistia tradicionalmente em teoria e análise com base na tradição grega, em que a linguagem era vista como expressão do pensamento. Apenas no século XX, com as novas teorias linguísticas, bem lentamente, começou a se fomentar a possibilidade de mudanças, apesar de o ensino de língua permanecer voltado à tradição gramatical.

Ao longo das décadas, o governo criou leis como tentativas de minimizar os problemas recorrentes desse modelo de ensino, dentre eles, o fracasso escolar, em especial na década de 70, quando grande massa da população passou a ser inserida no sistema educacional por ter se tornado a educação um direito de todos.

Com esse contingente populacional tendo acesso à escola pública, grosso modo, se o indivíduo soubesse codificar e decodificar uma simples mensagem, escrever seu nome ou fazer a leitura de um simples bilhete, já era considerado com habilidades suficientes para a leitura e, consequentemente, para a escrita. Dessa forma, pensou-se que os alunos,

desenvolvendo as competências linguísticas, a saber, o conhecimento da gramática e do léxico (vocabulário), já estariam aptos, capacitados, enfim, alfabetizados.

Assim, por muito tempo, o ensino de língua materna foi desenvolvido nas escolas públicas de forma descontextualizada, utilizando textos como meros instrumentos de análise dos aspectos gramaticais e lexicais. Os textos trabalhados eram, na grande maioria, literários e, muitas vezes, não eram necessariamente adequados para se desenvolver um determinado conteúdo.

Com os avanços nos estudos do ramo da linguística, posteriores à década de 1960, surgem pesquisas sobre as relações que se dão dentro da frase e entre elas, as denominadas relações interfrásicas e transfrásicas. Num segundo momento, sobrevém a gramática textual, a qual demonstra que o falante é dotado de competências para reconhecer e produzir textos; num terceiro momento, surge a linguística do texto, preocupada com os fatores da produção, recepção e interpretação. (MARCUSCHI, 2012)

Assim, foram ocorrendo os avanços em relação ao ensino de língua materna, mas eles se deram muito lentamente. Apesar dessa abertura para uma nova perspectiva, as aulas de língua portuguesa permaneciam ainda presas aos aspectos gramaticais e lexicais. Com base em Clare (2015), só a partir na segunda metade da década de 1980, vários linguistas, em seus trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado, apresentaram alternativas para a melhoria do ensino de língua portuguesa.

De modo regulamentado, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 1996, que dá as diretrizes educacionais, em seu Art. 36, a língua portuguesa passa a ser vista como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando todas as atividades expressivas.

E com base nas orientações dadas pelos PCN, concluídas em 1997, iniciou-se um trabalho com vários gêneros nas aulas de língua materna. Mas, como se sabe que quantidade não significa qualidade, o fato de se de passar a trabalhar com os mais variados gêneros textuais não significa necessariamente que haja objetivos e metodologias adequados para se desenvolver determinada proposta.

Nessa busca para melhorar o ensino de língua materna, com os estudos da linguística textual e da psicologia, em especial, a visão acerca do processo que envolve a relação entre escrita, leitura e texto foi-se ex-

pandindo, tendo como resultado o fato de se passar a considerar o aspecto cognitivo e as diferentes situações de interação social como elementos integrantes e expressivos do processo de comunicação.

Por meio de inúmeros estudos, passou-se a defender que os leitores dispõem de conhecimentos diferenciados que são acionados no ato leitura. Sobre esse assunto, Koch & Elias (2014, p. 39) defendem que, ao ler, o sujeito recorre a três grandes sistemas de conhecimento para o processamento textual, a saber: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

O primeiro, o linguístico, abrange o conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico que o leitor tem acerca da língua, que é adquirido de forma sistematizada ao longo de sua vida, em especial, na escola. Assim, por meio desse conhecimento, o leitor compreende a organização do material linguístico na superfície do texto, os elementos coesivos, a seleção lexical. Consiste, enfim, no conhecimento gramatical adquirido ao longo de inúmeras práticas comunicativas.

O segundo, o enciclopédico, diz respeito ao conhecimento geral de mundo armazenado na memória. Sobre esse conhecimento, Koch & Elias (2014, p. 41) fazem a seguinte analogia: "como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas". Dessa forma, o conhecimento enciclopédico está registrado no acervo da memória do indivíduo.

Incluído neste, está o conhecimento de outros textos que o sujeito precisa ativar na memória para se situar diante das mais variadas situações que se apresentam. Pode-se citar, como exemplo, o conhecimento que os sujeitos dispõem que permite identificar o que é uma poesia, um currículo, um bilhete. Sobre esse conhecimento, tratar-se-á mais adiante, em "gêneros discursivos".

Já o terceiro conhecimento, o interacional, está relacionado à ativação de modelos cognitivos que o autor traz consigo sobre práticas interacionais diversas, históricas e culturalmente constituídas (KOCH & ELIAS, 2014, p. 44). Neste, o leitor consegue reconhecer o objetivo esperado pelo autor do texto, interagir com ele, por meio desses modelos cognitivos de que dispõe. Com base em suas experiências, "situa-se" o leitor, utilizando "estratégias próprias da leitura" (KLEIMAN, 2013 p. 46), estratégias essas que o levam à compreensão do texto.

Considerando-se o que foi visto até aqui, acredita-se que não só o conhecimento linguístico deve ser priorizado pela escola; deve-se dar igualmente atenção a todo o sistema de conhecimentos dos sujeitos, considerar-se, igualmente, o enciclopédico e o interacional. Isso pode vir a aprimorar o trabalho de leitura e, por conseguinte, de escrita dos alunos.

Para embasar essa reflexão acerca do processo que envolve a leitura e a produção textual, deve-se discorrer sobre outro conceito, para consolidá-la: os gêneros discursivos, de que se tratará a seguir.

3. Os gêneros discursivos

No dia a dia, os sujeitos se deparam com os mais variados textos e conseguem identificá-los, sem dificuldade. Eles reconhecem uma notícia de jornal, um bilhete, uma poesia, uma lista de compras, por exemplo, porque, quando esses sujeitos entram em contato com os textos, são ativados vários elementos de seu conhecimento de mundo, para se ajustarem a essas variadas situações que se apresentam, sem que muitas das vezes eles se deem conta disso.

E como os sujeitos já tiveram algum tipo de contato com os textos nas mais variadas situações ao longo de sua vida, tanto textos orais quanto escritos, reconhecem, assim, uma notícia de jornal, um bilhete etc.

Desse modo, o sujeito vai acumulando ao longo de sua vida conhecimento sobre os mais variados textos e, quando se faz necessário, ele o aciona. Sobre essa perspectiva, Geraldi (2013, p. 51) afirma: “nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referência que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência dos sujeitos”. Portanto, o mundo é organizado no tempo por meio da língua.

Sobre essa organização do mundo por meio da língua, Mikhail Bakhtin (1997, p. 279) afirma:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana.

Em outros termos, essas esferas da atividade humana são um princípio de classificação de textos. São áreas de atuação criadas para ordenar as práticas na sociedade.

A título de terminologia, Marcuschi (2008) denomina as "esferas da atividade humana" de Bakhtin, como "domínio discursivo":

> Entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 194)

Os domínios discursivos produzem, dessa forma, contextos e situações para práticas sociodiscursivas características, nas quais há convergência de elementos comuns. E todos esses domínios estão relacionados à utilização da língua, das situações mais simples às mais complexas. Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 194), "os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas". Dizendo com outras palavras, por meio deles, a sociedade foi se organizando e se estabilizando.

Para Bakhtin (1997), além das esferas da atividade humana, a utilização da língua se efetua nas formas de enunciados orais e escritos. E o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Ele defende a ideia de que cada uma das esferas da vida social se caracteriza por três elementos, a saber: por seu *conteúdo temático, por seu estilo verbal e por sua construção composicional*. "Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado". (BAKHTIN, 1997, p. 279)

E esses elementos são marcados pela especificidade de cada esfera da comunicação. São essas características que permitem aos indivíduos reconhecer uma notícia de jornal, um bilhete, uma poesia, uma lista de compras, uma história em quadrinhos etc.

Bakhtin (1997) observou a relação que existe entre o processo de interação verbal e o enunciado. Ele afirma que essa interação se efetiva por meio de enunciados chamados "gêneros". Introduz, então, o conceito de "gênero do discurso":

> Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde

> o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Em outras palavras, gêneros do discurso são essas formas padronizadas relativamente estáveis de enunciados, tanto orais quanto escritos, por meio dos quais os textos foram organizados pelas sociedades.

Marcuschi (2008, p. 150), dialogando com Bakhtin (1997), afirma que, no uso dos gêneros, há ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos, tendo em vista que todos os gêneros têm uma forma e uma função, além de estilo e do conteúdo. De acordo com a função, cada gênero tem um propósito que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Os gêneros discursivos são, portanto, "modelos" de textos usados diariamente que representam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos que se concretizam na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Desse modo, uma notícia de jornal, um bilhete, uma poesia, uma lista de compras, um currículo são gêneros discursivos propriamente ditos. E para se tratar dos gêneros, faz-se necessário fazer menção aos "tipos textuais" ou à denominada "tipologia textual". Adotar-se-á aqui o teórico Marcuschi (2008) como fundamentação.

Os tipos textuais são nomeados, na literatura, mais comumente de narrativos, descritivos, expositivos e argumentativos. Essas terminologias dizem respeito às características de sequências linguísticas que "norteiam" os textos. Para Marcuschi (2008), "tipo"

> designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Assim, "tipos" são sequências textuais que podem ser observadas dentro de determinado gênero, por meio dos mais variados elementos gramaticais, lexicais e sintáticos. Outro aspecto mencionado por Marcuschi (2008) é que os dois conceitos, "gênero" e "tipo", não devem ser vistos como dicotômicos; pelo contrário, devem ser considerados como complementares e integrados.

Com base nessas informações, trazendo esses conhecimentos para a *práxis* das salas de aula, surge um questionamento: de que modo esse

conhecimento pode facilitar a produção textual dos sujeitos? Acredita-se que conceituar, descrever e caracterizar o gênero que se irá trabalhar nas aulas e explicar quais são os tipos textuais que poderão estar nele inseridos pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos conscientes do que irão produzir.

A partir deste ponto, passar-se-á a adotar o termo "gênero discursivo" para denominar um dos "modelos" de textos. Para a ferramenta utilizada nessa proposta, os gêneros discursivos da imprensa jornalística, usar-se-á o termo "texto" (genérico) quando não se estiver citando um gênero específico, referindo-se ao meio pelo qual ocorrem todas as situações comunicativas.

No que se refere ao jornal, é sabido que ele dispõe dos mais variados conteúdos e as mais variadas construções para se expressar o pensamento. Ele é, então, considerado um elemento complexo em razão dessas possibilidades de expressão. De modo geral, os jornais apresentam notícias, classificados, propagandas, charges, reportagens, tirinhas, enfim, várias maneiras de se produzir textos. Com base nessa variedade de gêneros discursivos, ele não será aqui considerado simplesmente um gênero, mais que isso, será visto como um "suporte". (MARCUSCHI, 2008)

Em relação a esse termo, Marcuschi (2008, p. 174) define: "entendemos aqui como suporte um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto". O jornal é considerado, consequentemente, um suporte para vários gêneros por dispor dessas três características: ser um local (físico ou virtual), ter uma forma e servir para fixar e mostrar o texto.

E como os textos jornalísticos tratam dos mais variados assuntos, isso permite que sejam trabalhados nas mais diversificadas áreas. Seus textos abordam assuntos de ordem cultural, social, histórica, econômica e/ou política da realidade humana, de modo que atendem não só ao princípio básico as aulas de produção textual – leitura, debate, análise e reflexão de acontecimentos –, mas também ao desenvolvimento do sujeito quanto a habilidades para a escrita.

Ademais, esses textos não só informam sobre diversos assuntos e contribuem para a formação de opinião acerca desses inúmeros temas que dizem respeito à vida em sociedade, mas também aprimoram a prática da escrita. Dispõem também de vários elementos que muito podem cooperar para o processo da escrita, como exemplo, a organização dos

tópicos, a paragrafação, a linguagem clara, o tamanho dos períodos.

Uma vez que o jornal possibilita várias maneiras e formas de expressar o pensamento, consequentemente, tem-se uma ampla difusão de informações, o que lhe confere o poder de abordar várias temáticas. Desse modo, acredita-se que essa ferramenta possa ser de grande valia nas aulas de língua materna.

Com base em Habermas (2014), por meio do jornal, difunde-se informação, democratiza-se o conhecimento e se expõe a realidade da vida em sociedade. Os textos do gênero jornalístico podem, dessa forma, proporcionar meios para o ensino, por promoverem reflexão sobre os temas abordados, independentemente do nível de ensino.

Nessa perspectiva, a utilização de gêneros jornalísticos nas aulas dialoga com o que determina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é promover a utilização da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Além disso, está em consonância com o que defendem Marcuschi (2008) e Geraldi (2013), conforme foi visto anteriormente.

4. Considerações finais

É sabido que o uso de textos é indispensável nas aulas de produção textual. E com base nas orientações dadas pelos PCN, passou-se a trabalhar com vários gêneros. Mas, como quantidade não significa, necessariamente, qualidade, o que se viu foi a utilização de vários gêneros discursivos nas aulas, sem ser dada a atenção necessária quanto aos objetivos e às metodologias adequados para se trabalhar determinada proposta. Além disso, a grande questão que diz respeito ao uso de textos nas aulas de língua materna é a qualidade destes, não a quantidade.

E o que se propõe hoje é buscar o equilíbrio entre o material que se utiliza em sala de aula e as necessidades desses sujeitos em relação tanto à formação profissional quanto à formação para a vida como um todo. Como os jornais abordam assuntos que dizem respeito à vida em sociedade, acredita-se que muitos de seus textos podem ser perfeitamente utilizados para esse fim.

Portanto, defende-se aqui que, como os gêneros jornalísticos abordam assuntos tanto de ordem cultural, social, histórica, econômica e/ou política da realidade humana, podem contribuir para as turmas de

Português Instrumental do ensino superior, uma vez que atendem não só ao princípio básico as aulas de produção textual – leitura, debate, análise e reflexão de acontecimentos –, mas também ao desenvolvimento do sujeito quanto a habilidades para a escrita.

Além disso, conforme foi visto anteriormente, os vários elementos de que dispõem os gêneros jornalísticos, como exemplo, a linguagem clara, a organização dos tópicos, dentre outras características, muito podem cooperar para o processo da escrita.

Outro aspecto relevante nessa perspectiva da produção textual é que se observa que os alunos chegam ao ensino superior, geralmente, sem a base desejada quanto aos aspectos que norteiam os tipos textuais, sem boa fundamentação para a prática de produção de textos. Desse modo, percebe-se nitidamente que há uma lacuna entre o ensino médio e o ensino superior.

É relevante destacar também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1996) e os PCN (concluídos em 1997) são relativamente recentes, e, em razão de vários fatores, ainda não se consolidaram, o que implica dizer que pesquisas devem ser feitas, no sentido de se procurar atingir os objetivos preconizados por eles.

Espera-se, então, contribuir para que os sujeitos, mediante leitura, reflexão e atividades propostas com textos jornalísticos, venham a desenvolver competências e habilidades necessárias para produzir textos e, posteriormente, redigir os gêneros discursivos mais complexos do universo acadêmico, como exemplo, a resumo, a resenha e a monografia.

Em face do exposto, pretendeu-se fazer aqui uma triangulação entre a comunicação, a linguística e a educação e mostrar que, se os sujeitos conhecerem o gênero quanto à forma, à função e ao estilo e os tipos textuais que poderão figurar no gênero que tiverem de elaborar, essas informações poderão contribuir significativamente para o processo de entendimento e para a construção do gênero textual.

Ademais, como os textos figuram em todas as áreas do conhecimento, uma área específica não dá conta dessa complexidade. Ao menos uma parte das aulas de língua materna precisa estar integralizada a outras áreas do conhecimento. Em razão disso, a necessidade, de se promover, por meio de textos, um trabalho interdisciplinar no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). *Cadernos do CNLF*, vol. VI, n. 6, p. 46-59, 2003. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 03-08-2015.

GERALDI, João Vanderley. *Portos de passagem.* 5. ed. São Paulo: WMF Martins Pontes, 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

KLEIMAN. Angela B. *Texto e leitor*: Aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. *Linguística do texto*: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília: MEC/SEMT, 1998. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 08-08-2015.

A SUBJETIVIDADE DE FRIDA KAHLO: A AUTOFICÇÃO E O REAL EM SEUS AUTORRETRATOS

Elaine Teixeira da Silva (UniFSJ)
elaine.ts@gmail.com

Contamos histórias porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contadas.

(Paul Ricoeur, *Temps et récit*)

RESUMO

Desde a descoberta da escrita, o ser humano em algum momento de sua vida, escreveu, escreve ou escreverá algo sobre si. Seja em um diário de papel, seja em um diário virtual, *blogs*, ou em redes sociais. Cada um desenvolverá o melhor modo de expor a própria vida para que outros a vejam e saibam sobre ela. O relato biográfico faz-se de várias maneiras, não somente pela escrita, como aconteceu com a vida da pintora mexicana Frida Kahlo, pois a mesma utilizou a pintura para se autorretratar ao mesmo tempo que se autoficcionalizava. Sua vida foi regida por tragédias que a cercaram durante toda a sua existência, porém por meio destas intempéries, ela encontrou um modo de se autorrefazer e se autoinventar a cada novo episódio. O presente ensaio, tem por objetivo apresentar através de duas biografias, uma escrita por Gérard de Cortanze (2014) e a outra por Hayden Herrera (2011), si as tribulações vividas influenciaram seus autorretratos e comparar através dos relatos biográficos a veracidade do real com a autoficção, descritas nos autorretratos. No decorrer do estudo, percebeu-se que há veracidade do real, dos momentos vividos, das intempéries e que estes foram de fato influências para a autorretratação, ao mesmo tempo em que Kahlo se autoficcionalizou refazendo-se por meio de sua representação pictórica, refugiando-se na duplicidade criada como fonte vital para suprimir as dores físicas e sentimentais. Este estudo bibliográfico apoiou-se em teóricos que defendem a questão biográfica e autobiográfica como Lejeune (2008), Sibilia (2008) entre outros pesquisadores.

Palavras-chave: Autoficção. Autorretrato. Frida Kahlo. Subjetividade.

1. Introdução

Todo ser humano em algum momento de sua vida escreveu ou escreve sobre si, seja por meio dos diários em papel que eram usados até bem pouco tempo com maior intensidade, e mantinham-se os segredos guardados a sete chaves como um tesouro da memória contido nas lembranças diárias, seja através dos blogs ou redes sociais que são nos dias atuais objetos de grande utilidade por todos, tanto homens como mulhe-

res, crianças ou idosos, já não se limitando em esconder o que se vive ou viveu.

Cada indivíduo que escreve, insere em suas linhas a aventura de transformar a si mesmo em palavras, criamos um outro "eu", fabricamos outros de nós. Este processo de criação ficcionalizada é atribuído a alteridade pois inserimos "outras vozes" (SIBILIA, 2008) em nossos relatos autobiográficos.

Assim sendo, nos debruçaremos na produção artística de Kahlo para verificar a existência da autoficção e do real em suas telas autorretratadas, já que ela fez da pintura o seu diário íntimo ao declarar, "Eu quis fazer uma série de pinturas de cada ano da minha vida" (HERRERA, 2011, p. 198), e para tanto enveredaremos em sua biografia como suporte de compreensão de suas transposições.

Este trabalho limita-se em constatar através das biografias da pintora escrita por Gérard de Cortanze (2014) e Hayden Herrera (2011), si as intempéries vividas influenciaram seus autorretratos e comparar através dos relatos biográficos a veracidade do real com a autoficção, pois segundo a biógrafa, Herrera (2011), "o retrato era como um eu alternativo, que compartilhava e refletia os sentimentos da artista" (HERRERA, 2011, p. 83), e se a autoinvenção foi o elo para a transposição em seus autorretratos, já que "o autorretrato revela uma verdade não acerca do que ela é, e sim acerca do que lhe gostaria ser"[44]. (CORTANZE, 2014, p. 50)

2. *Frida e a outridade subjetiva*

A vida da pintora mexicana Frida Kahlo, foi cercada de episódios trágicos, e ela apossou-se deles ao transmiti-los em suas telas, dialogando com suas obras, especificamente com os seus autorretratos, ao mesmo tempo em que ela apresenta a si mesma através de sua subjetividade. Esta relação problematiza com o ato autoficcional e o real vivido em toda a sua vida.

Segundo Lejeune (2008), para ser denominado como um relato autobiográfico "é preciso que haja relação de identidade entre o *autor*, o

[44] "El autorretrato revela una verdad no acerca de lo que ella es, sino acerca de lo que le gustaría ser." (Tradução nossa)

narrador e o *personagem*", porém a identidade do autor pode ser substituída pelos outros "eus" quando se fala no gênero dos autorretratos, pois "No autorretrato, o pintor está duplamente presente, como personagem representado e pela própria pintura". (LEJEUNE, 2008, p. 246)

Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón, nasceu em 6 de julho de 1907 em Coyoacán, México. Aos seis anos de idade contraiu poliomielite que a impossibilitou de viver uma vida pueril normal, porém isto não a impediu de mais tarde na juventude escolar correr "loucamente pelos corredores da escola feito um passarinho em pleno voo, que saltava dos bondes e ônibus, de preferência quando ainda estavam em movimento [...]" (HERRERA, 2011, p. 78-79). Anos depois, outro episódio recai em sua vida, quando ela e seu amigo/namorado Alejandro, embarcaram em um ônibus e este colide com um bonde. No acidente, Frida foi atingida por um corrimão de ferro que a perfurou na altura da pélvis o que lhe dificultou a incumbência maternal. Porém, estes episódios não foram empecilhos para que ela vivesse grandes paixões, já que para ela, viver era a principal finalidade de sua vida.[45]

Todas as intempéries serviram para transformar a história de Frida Kahlo, e isto pode ser visto em suas obras quando ela apresenta a si mesma subjetivamente, assim como nos relatos de sua biografia. Segundo Cortanze (2014), a dor fez com que Kahlo descobrisse um novo mundo, um mundo pictórico no qual ela poderia transpor os seus "eus", pois:

> a subjetividade se constitui na vertigem desse córrego discursivo, é nele que o *eu* de fato se realiza. Pois, usar palavras e imagens é agir: graças a elas podemos criar universos e com elas construímos nossas subjetividades, nutrindo o mundo com um rico acervo de significações. (SIBILIA, 2008, p. 31)

Sendo assim, a artista apossa-se desta possibilidade de interagir com a escrita e a imagem, transpondo em seus autorretratos toda a significação do seu eu. Frida se autoinventava a cada acontecimento, e isto é visto em seus retratos. Segundo Herrera (2011),

> A pintura foi uma parte da batalha de Frida Kahlo pela vida. Foi também uma parte significativa de sua autoinvenção: em sua arte, assim como em sua vida, a autorrepresentação teatral era um meio de controlar seu mundo. À medida que ela se recuperava, sofria recaídas e se recuperava novamente, Frida se reinventava. (HERRERA, 2011, p. 98)

---

[45] Em seu relato autobiográfico intitulado *El Diario de Frida Kahlo*, há um capítulo que tem por título "Vivir es la finalidad central de la vida".

Esta afirmativa leva-nos a considerar dois fatores:

1) O quanto os acontecimentos influenciaram seus autorretratos?

2) A outridade de si mesma constitui-se como fatos reais ou autoficcionais?

Para elucidar a estes fatores, Bakhtin (1982, p. 139 *apud* ARFUCH, 2010, p. 71), afirma que "[...] alegria e sofrimento, verdade e mentira, bem e mal estão fundidos indissoluvelmente na unidade da corrente do ingênuo fabulismo da vida", ou seja, é verossímil que as adversidades contribuíram para que Frida as transpusesse em seus autorretratos toda duplicidade já mencionada por Bakhtin (1982), já que a própria Frida declarou que pintava si mesma "porque sou o assunto que conheço melhor". (HERRERA, 2011, p. 98)

Após o acidente, quando a artista regressa a sua casa, Frida começa a interessar-se pela pintura, e como não podia se locomover ou mexer por estar imobilizada, a mãe manda fabricar um baldaquino com espelho de modo que a convalescente pudesse se olhar e pintar. Coincidência ou não, o espelho é um objeto refletor ambíguo (BAÊNA, 2014) que mostra quem somos ao mesmo tempo em que revela quem podemos ser, ou mostra quem queremos ser ao mesmo tempo em que revela o eu real. Assim, parece-nos que ocorreu a pintora já que a mesma afirmava ser *la gran ocultadora*, o que assevera Cortanze (2014), pois o autorretrato serve para "ocultar o que os outros não devem ver[46]". (CORTANZE, 2014, p. 50)

3. Pintura e vida íntimas ligadas[47]

Em seu primeiro Autorretrato, como mostra a **Fig. 1**, Frida o pintou em 1926 para presentear seu amado Alejandro, pois achava tê-lo perdido e deu-lhe de presente como uma espécie de lembrete de sua existência. Segundo Herrera (2011), os autorretratos eram elos entre Frida e seus amados.

---

[46] "ocultar lo que los otros no deben ver." (Tradução nossa)

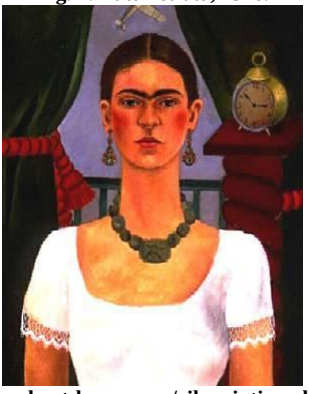
[47] O subtítulo procede da frase "Pintura y vida íntima ligadas", retirada da biografia de Gérard de Cortanze.

Fig. 1: *Autorretrato*, 1926

Fonte: https://tomandolugar.wordpress.com/2014/07/05/mulheres-da-historia-frida-kahlo-biografia/

Apesar da seriedade, dos tons escuros e melancólicos, ela conseguiu pintar a si mesma "bonita, frágil e vibrante" (HERRERA, 2011, p. 82), porém a beleza pintada contrasta com o oceano sombrio e o céu por mostrá-la ainda mais sozinha. Em cada detalhe pintado há uma significância do momento em que ela estava vivendo. Já no segundo autorretrato (1929), pintado após iniciar seu romance com Diego Rivera, é perceptível o abandono da melancolia existente no primeiro. Nele, Frida aparece impetuosa, viçosa, de "bochechas rosadas emolduradas por cortinas" (HERRERA, 2011, p. 126) com um olhar intenso e "fulgurante como uma águia" (HERRERA, 2011, p. 127), como se observa na **Fig. 2.**

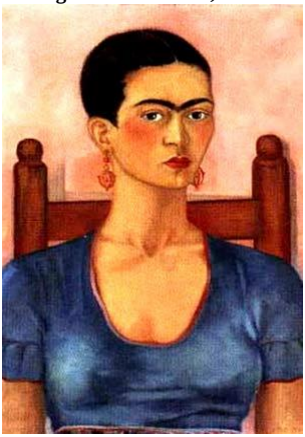
Fig. 2: *Autorretrato*, 1926.



Fonte: http://www.angel-art-house.com/oil_painting_details.aspx?ID=1452

Nos dois primeiros autorretratos, a autorrepresentação coincide com os dois momentos amorosos vividos, um tênue e solitário, o outro vívido e altivo, porém em seu terceiro ela registra sua outra dor, a de não poder ter filhos. De acordo com Herrera (2011), Frida retratou seu sofrimento após ser cometida a um aborto espontâneo, ela estava grávida de três meses, além dos rumores de infidelidade de Rivera. Embora pareça imperceptível, como mostra a **Fig. 3**, "A mudança é uma questão de milímetros: a mais ínfima curva ou sombra pode alterar completamente a expressão facial" (HERRERA, 2011, p. 136), já que agora, neste autorretrato, "em vez de olhar para frente com a destemida sinceridade da juventude, o rosto de Frida está virado em ângulo, e seus olhos parecem reluzir de tristeza". (HERRERA, 2011, p. 136)

Fig. 3: *Autorretrato*, 1930.



Fonte: http://paintings-art-picture.com/paintings/archives/4807/frida-kahlo-paintings-1930-self-portrait

De acordo com Arfuch (2010), tanto no gênero autobiográfico, que aqui é visto nos autorretratos, como no de ficção, o que importa não é a "coleção de acontecimentos", mas sim as "estratégias ficcionais de autorrepresentação", pois são elas que tornam significante o ato reflexivo de quem narra a sua história, "Aliás, todos nós inventamos nossas histórias de vida. Frida, além de inventar, as pintou". (ABREU, 2008, p. 4)

É interessante ressaltar, que além da autorretratação ela classificou e qualificou cada cor que era usada em suas pinturas. Em seu diário de 1940, ela explicou em forma de "poema em prosa" (HERRERA, 2011) o significado das cores usadas sendo assim,

VERDE: luz quente e boa.

VIOLETA-AVERMELHADO: Asteca. Tlapali [palavra asteca para "cor" usada na pintura e no desenho]. Sangue velho da figueira-da-índia. A mais viva e mais velha.

MARROM: cor do *mole*, da folha que se vai. Terra.

AMARELO: loucura, doença, medo. Parte do sol e da alegria.

AZUL-COBALTO: eletricidade e pureza. Amor.

PRETO: nada é preto, nada *mesmo*.

VERDE-FOLHA: folhas, tristeza, ciência. A Alemanha inteira é dessa cor.

AMARELO-ESVERDEADO: mais loucura e mistério. Todos os fantasmas usam ternos dessa cor. [...] ou pelo menos as roupas de baixo.

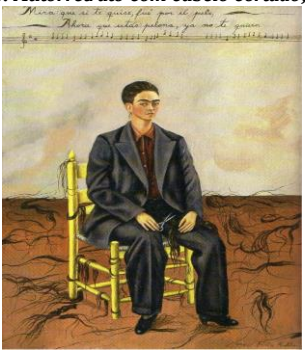
VERDE-ESCURO: cor das más notícias e dos bons negócios.

AZUL: distância. Também a ternura pode ser desse tom de azul.

MAGENTA: Sangue? Bom, quem sabe! (HERRERA, 2011, p. 345-346).

Deste modo, fica mais claro para entender o que ela quis dizer, ou melhor, pintar sobre si. Se Frida se valia das cores como fonte de referência para expor a sua alteridade, é visível que a presença dos tons amarelo e amarelo-esverdeado em seus autorretratos revelam toda a sua "loucura" enquanto se autorretratava.

Fig. 4: *Autorretrato com cabelo cortado*, 1940



Fonte: https://tomandolugar.wordpress.com/2014/07/26/mulheres-da-historia-obras-de-frida-kahlo/

Em 1940, Frida faz um de seus autorretratos mais subjetivo, que ela denomina *Autorretrato com cabelos cortados*. Nele, Frida despe suas vestes *tehuanas* que Diego tanto gostava que ela usasse, para vestir um

terno masculino de tons escuros e sombrios. Este retrato foi o cumprimento de uma promessa dela ao então ex-marido Diego, caso ele insistisse em manter seus romances, como vemos na **Fig. 4**.

Neste Autorretrato, Frida aparece com a tesoura em uma das mãos e com os cabelos curtos, e os cabelos cortados espalhados por todo o retrato, sentada com as pernas abertas, como um se fosse um homem, tendo como único traço feminino, os brincos. Na parte de cima do quadro, ela inseriu os versos de uma canção que diz: "Olha, se te amei foi por seu cabelo; Agora que estás careca, já não te amo". A subjetividade nesta obra se relaciona com o ato autoficcional ao passo que ela se autoinventa ao refletir seu ato de vingança mostrando o outro "eu" como, "Desafiadora, sozinha, cercada por um testemunho de sua vingança que é tão horripilante quanto as gotas e manchas de sangue de outros quadros, Frida é uma imagem inesquecível de fúria e sexualidade machucada". (HERRERA, 2011, p. 348)

Kahlo manifestou sua dor, alegria, seus momentos de fúria, tristeza e frustração. Relatou, através das cores e posições, suas fabulações, ficcionalizando os outros "eus" existentes dentro de si, o que assevera Cortanze (2014) ao declarar que Frida via a si mesma duplamente.

De acordo com Sibilia (2008), "tanto as palavras quanto as imagens que tricotam o minucioso relato autobiográfico cotidiano parecem exalar um poder mágico: não só testemunham, mas também organizam e inclusive concedem realidade à própria existência". (SIBILIA, 2008, p. 33)

Sendo assim, a construção da sua subjetividade fabula com seus relatos biográficos. Todos os seus sentimentos internalizados serviram de palco para expor em tela, em imagem, as suas autoinvenções tão necessárias para continuar se sentindo viva. Cortanze (2014), afirma que a arte de Frida é como um "exorcismo que não apaga a realidade, mas sim a transcende, faz que exista. É uma arte que cria junto ao real" [48]. (CORTANZE, 2014, p. 108)

Inventou outras de si em seus autorretratos como uma duplicidade de seus momentos, alegre, vibrante para os que a acompanhavam diariamente, triste, solitária para quem a visse pendurada em uma parede. Este

[48] "exorcismo que no borra la realidad, sino que la transciende, hace que exista. Es un arte que crea junto al real" (Tradução nossa)

processo inventivo autoficcionalizante corrobora com as finalidades descritas por Lejeune (2008) ao se compor um diário íntimo, mas também se refere aos autorretratos, como o ato de "comunicar-se", pondo em palavras os que sentimos, "refleti" o "que acabamos de viver", "fixar o tempo" como se fosse uma memória. Todas estas finalidades são vistas nas obras autorretratadas de Frida Kahlo e declaradas por ela, pois "Pensavam que eu era surrealista. Mas não sou. Eu nunca pintei sonhos. Eu pintei a minha própria realidade". (HERRERA, 2011, p. 323)

Vale destacar a afirmação de Arfuch (2010) com relação à subjetividade e o real, de que "mais do que um simples devir dos relatos, uma *necessidade* de subjetivação e identificação, [...] que permita articular, ainda que temporariamente uma imagem de autorreconhecimento". (ARFUCH, 2010, p. 80)

4. Considerações finais

Como se viu na obra de Frida Kahlo, a subjetividade encontrada em seus autorretratos contextualiza com as autoficcionalizações e o real vivido por ela, assim como a autoinvenção foi a conexão para a transposição de seus "eus".

Ao comparar os relatos biográficos percebeu-se que há veracidade do real, dos momentos vividos, das intempéries e que estes foram de fato influências para a autorretratação, ao mesmo tempo em que Kahlo se autoficcionalizou refazendo-se por meio de sua representação pictórica, refugiando-se na duplicidade criada como fonte vital para suprimir as dores físicas e sentimentais.

Ainda há muito que descobrir sobre Frida, pois a mesma possui um vasto acervo pictórico podendo conter em cada obra a sua subjetividade e outridade ficcionalizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Simone Rocha. *A produção artística como fábula*: um estudo de algumas obras de Frida Kahlo. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2008/ABREU,%20Simone%20Rocha%20de.pdf>. Acesso em: 25-09-2014.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*: dilemas da subjetividade con-

temporânea. Tradução, Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BAÊNA, Tomás. *Espelho*. Disponível em: <http://filosofiadaarte.no.sapo.pt/espelho.html>. Acesso em: 06-11-2014.

CORTANZE, Gerárd de. *Frida Kahlo*: la belleza terríble. Adaptado por Núria Petit Fontseré, 1. ed. 2. reimpr. Buenos Aires: Paidós, 2014.

HERRERA, Hayden. *Frida*: a biografia. Trad.: Renato Marques. São Paulo: Globo, 2011.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*: de Rouseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SIBILIA, Paula. *O show do eu*: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

A SUBSTITUIÇÃO DE *NÓS* POR *A GENTE* NA FALA DE NOVA IGUAÇU

Stêphanie Rocha Vieira Elexias (UFRRJ)
fanyrve@gmail.com
Juliana Barbosa de Segadas Vianna (UFRRJ)
julianasegadas@gmail.com

RESUMO

A investigação que ora se apresenta tem por objetivo estudar e analisar a fala dos indivíduos na região da Baixada Fluminense, especificamente o município de Nova Iguaçu, visando ampliar o conhecimento deste processo de mudança linguística em uma área que compõem o entorno da capital do estado (já amplamente estudada). Para tanto, estão sendo percorridas todas as etapas que compõem a metodologia da Sociolinguística laboviana, isto é, além do levantamento e análise dos dados linguísticos, a aluna participa da construção do *corpus* de fala, o que inclui a coleta das entrevistas e a transcrição das mesmas. (LABOV, 1972, 1994; TARALLO, 1986; MOLLICA & BRAGA, 2013)

Palavras-chave: Pronomes pessoais. Variação linguística. Língua oral.

1. Introdução

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa "O português falado em Nova Iguaçu" e investiga o estágio em que a variação entre *nós* e *a gente* se encontra, levantando os dados dos pronomes citados em posição de sujeito, tendo como base as entrevistas orais que foram coletadas com os informantes do município de Nova Iguaçu. Após as entrevistas serem coletadas, foram transcritas e digitalizadas para melhor observação do fenômeno.

Os dados levantados foram codificados de acordo com fatores linguísticos e fatores sociais que estratificam a amostra e, posteriormente, foram submetidos ao programa estatístico de regras variáveis, denominado *Goldvarb X*.

Para a seleção e coleta de dados dos falantes, tomamos como base o método aleatório de estratificação:

> [...] (de a amostra ter de ser demasiadamente grande a fim de englobar todos os estratos da população), costuma-se estratificar a amostra. Para proceder a esse método, divide-se a população em "células" ("casas", "estratos")

> compostas, cada uma, de indivíduos com as mesmas características sociais, procedendo-se posteriormente, para preencher cada casa, a uma seleção aleatória. (MOLLICA, 2013, p. 121)

Foram definidas inicialmente as faixas etárias, de modo a representar os três grupos etários que compõem a comunidade de fala de Nova Iguaçu, quais sejam: os jovens adultos (de 18 a 35 anos), os adultos maduros (de 36 a 55 anos) e os indivíduos da terceira idade[49] (de 56 a 75 anos). Além disso, considerou-se o controle de três níveis de escolarização: nível 1, referente ao ensino fundamental; nível 2, referente ao ensino médio; e nível 3, englobando os indivíduos com curso superior completo (ou que tenham cursado alguma faculdade por dois anos, ao menos). O último controle na estratificação do *corpus* levou em consideração o sexo/gênero do informante, podendo ser masculino (homem) ou feminino (mulher). Com esses critérios para a constituição do *corpus*, que levam em consideração três níveis de estratificação, a amostra-piloto a ser organizada totalizaria dezoito informantes nativos de Nova Iguaçu. É importante frisar que o principal critério na seleção de informantes é que fossem naturais do município estudado, preferencialmente filhos e pais também nascidos em Nova Iguaçu.

2. *Dificuldades encontradas*

As dificuldades encontradas ficaram a cargo da falta de informantes nativos de Nova Iguaçu, correspondentes a todas as células. A tabela X ilustra as entrevistas efetuadas até então.

Tabela 1: Controle das entrevistas realizadas/transcritas.
Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Escolaridade/ Faixa Etária	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Faixa A: 18 – 35 anos	Ø	*2 mulheres*	*2 mulheres* 1 homem
Faixa B: 36 – 55 anos	*2 homens*	Ø	Ø
Faixa C: 56 – 75 anos	1 mulher	1 homem	1 mulher

Como se pode observar na tabela, em um total de nove células, há

[49] Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a terceira idade se inicia aos sessenta anos, porém essa faixa etária pode variar conforme as condições de cada país. No Brasil existe a Política Nacional do Idoso que foi criada em janeiro de 1994 e afirma que a terceira idade se inicia igualitariamente de acordo com a OMS. O processo de envelhecimento em cada pessoa é diferente e por conta disso que essa faixa etária sofre alteração de acordo com as informações colhidas.

ocorrência de sobreposição de entrevistas em três delas. Pode-se observar a existência de dois representantes do sexo masculino, na faixa etária B, com ensino fundamental e a ocorrência de sobreposição com duas representantes do sexo feminino na faixa etária A, tanto para escolaridade média quanta para a superior. Devido à dificuldade de encontrar informantes nativos, algumas células ficaram com déficit de entrevistados, ora com déficit total ora parcial – como se verifica nas células referentes a faixa C, na qual há carência de informantes femininas.

A organização de amostra equilibrada, baseada no método aleatório tem por intuito o controle de fatores sociais como sexo, faixa etária e escolaridade, o que leva em consideração que a população é não homogênea. Assim, a amostra desejável seria composta por dois falantes, de cada sexo, em cada nível de estratificação (faixa etária e escolaridade).

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil[50], podemos perceber que a partir dos anos 2000, mais especificamente durante a vigência do governo Lula que se inicia em 2003, gerou-se um grande despertar referente à educação. No censo de 2010 foi observado um aumento de fluxo escolar de quase 17% em relação ao Censo anterior (ano de 2000) para os jovens adultos (18 a 20 anos) na cidade de Nova Iguaçu, contra 7,6% do Censo do ano de 1991. Levando-se em conta o ranking do *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal* (IDHM), em 2010 a educação teve uma melhora em relação ao ranking do ano de 2000.

Tabela 2: IDHM Educação – Nova Iguaçu.
Fonte: Atlas Brasil. Nota: Adaptado de Atlas Brasil.

1991	**0,315**
2000	0,453
2010	0,641

Gráfico 1: Fluxo Escolar de 18 a 20 anos.
Fonte: Atlas Brasil. Nota: Adaptado de Atlas Brasil.

[50] Site que engloba o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que contém os indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

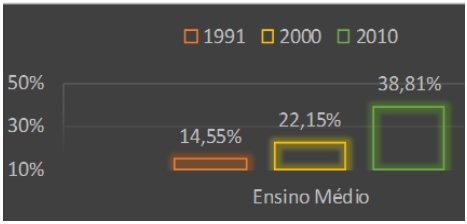
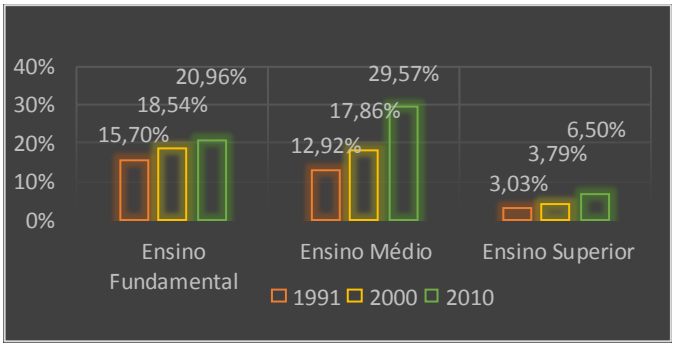


Gráfico 2: Escolaridade de 25 anos ou mais.
Fonte: Atlas Brasil. Nota: Adaptado de Atlas Brasil.



A partir dos gráficos anteriores podemos perceber que, evolutivamente, os indivíduos estão estudando mais. Ou seja, as pessoas da faixa etária mais jovem, atualmente, não se restringem a um nível baixo de escolarização. O fluxo escolar tem aumentado, talvez isso explique a dificuldade em encontrar informantes que possam preencher a célula corresponde à faixa A (18-35 anos) no ensino fundamental. É possível observar que os jovens adultos, hoje em dia, estão em maior número no ensino médio como reflexo da política de incentivo à educação básica.

Por conta desta falta de alguns informantes, os resultados preliminares que ora se apresentam certamente exibirão mudanças, na próxima etapa da pesquisa.

3. Análise da variação linguística na 1ª pessoa do plural

Dez entrevistas gravadas com informantes que compõem o *corpus* do Projeto "O português falado em Nova Iguaçu", foram analisadas. Tais entrevistas foram transcritas e, a partir desta transcrição, deu-se o levantamento de todos os dados de *nós* e *a gente* em posição de sujeito, preen-

chidos/plenos ou não-preenchidos/nulos. Inicialmente, foi importante observar a frequência geral de uso das formas pronominais nos inquéritos de língua oral, a fim de estabelecer o primeiro panorama dos resultados, como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 2: Frequência dos pronomes de 1ª pessoa do plural em posição de sujeito. Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Frequência do pronome/ Região do informante	NÓS	A GENTE	TOTAL
Nova Iguaçu	79/300 26%	221/300 74%	664

Com relação ao português brasileiro, os estudos que focalizam a alternância na 1ª pessoa do plural reconhecem, na língua oral, a maior produtividade de *a gente* quando comparada ao uso do pronome padrão *nós* (pleno ou nulo) mesmo entre falantes cultos (VIANNA, 2011; VIANNA; LOPES, 2015). Nas entrevistas que integram nossa amostra, são encontrados resultados semelhantes. Localizaram-se, em 300 dados totais, 221 ocorrências de *a gente* (74%), ao passo que foram aferidas 79 ocorrências da forma padrão (26%), incluindo-se realizações plenas e nulas.

3.1. Escolaridade

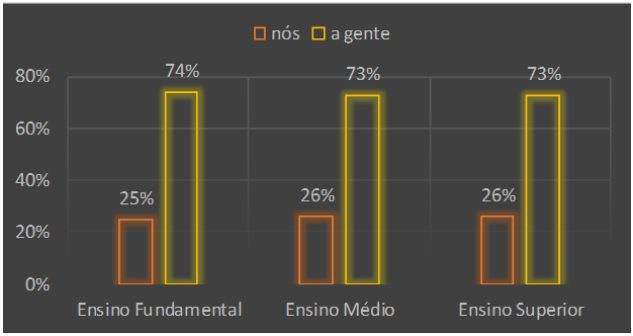
Com relação aos resultados gerais, é importante ter em vista que a escola pode ser um dos fatores responsáveis pela manutenção de um estado da língua, visto que o ensino tradicional – ainda praticado na maioria das instituições de ensino – propõe uma abordagem normativo-prescritiva ao tratar os fenômenos linguísticos, além de focalizar estudos gramaticais e enfatizar o canal da escrita, ambas são forças conservadoras. Dessa forma, a influência da variável "nível de escolarização" pode ser entendida como correlacionada aos fatores de promoção ou resistência frente às mudanças linguísticas.

As formas de prestígio focalizam o *status* econômico e social dos usuários da língua, elas nascem da literatura oficial e se opõem aos falares das pessoas que não desfrutam de tal *status* socioeconômico. Estão codificadas nas gramáticas normativas e adquirem o estatuto de formas corretas, a serem aprendidas e internalizadas no processo de escolarização. Por outro lado, o modo de comunicação das pessoas consideradas “inferiores” na escala socioeconômica tende a ser coletivamente avaliado como de menor prestígio em termos comunicativos e estéticos. Assim, há

a atribuição de estigma pela comunidade linguística, que é aumentado pela atitude normativa do ensino tradicional.

De acordo com os resultados observados na Amostra Nova Iguaçu, observa-se claramente que o aumento de escolarização não implica redução no uso de *a gente* na fala. O gráfico abaixo ilustra tal aferição:

Gráfico 3: uso de *nós* e *a gente* no aumento da escolarização.
Nota: Dados trabalhados pelo autor.



Embora só tenham sido levantados 10 entrevistas da amostra, chama a atenção o resultado obtido: visto que o uso de *a gente* na fala aparentemente não é marcado socialmente no português brasileiro; os índices de uso mantêm-se estáveis a despeito do aumento de escolarização dos informantes: 74% de uso de *a gente* no ensino fundamental, e 73%, nos ensinos médio e superior.

Tal resultado, embora baseado apenas nas frequências brutas, pode ser também um indicativo da postura assumida pelo Ensino brasileiro com relação ao fenômeno linguístico em questão. Como se sabe, nem todo fenômeno torna-se foco da ação disciplinadora da escola. Entre os fenômenos mais controlados, destacam-se aqueles em que ocorre variação entre uma forma de prestígio social e uma forma relativamente neutra ou entre uma forma socialmente estigmatizada e uma forma imune a estigma. Nesse sentido, cabe a pergunta: *qual o valor social da forma gramaticalizada 'a gente' tem assumido com o passar o tempo no português brasileiro?* A resposta a essa pergunta talvez ajude a compreender os resultados aferidos em dados de hoje, quando contratados a resultados de décadas anteriores (que ainda indicavam alguma influência da escolarização na retenção a forma mais antiga "*nós*").

O pronome *a gente* está sendo mais utilizado nos últimos anos, e

mesmo que a forma *nós* ainda seja trabalhada gramaticalmente nas escolas, a forma inovadora não sofre estigma, prova disso são os altos índices em que o pronome a gente é utilizado não importando em qual escolaridade o informante se encontra.

3.2. Sexo/gênero do informante

O controle de sexo/gênero do informante revelou resultados curiosos em relação ao uso das formas de referência à primeira pessoa do plural. Tal variável leva em consideração a possibilidade de existência de usos linguísticos que sejam mais comuns entre o gênero feminino ou entre o gênero masculino, muito embora, nas sociedades ocidentais, essas diferenças tendam a ser sutis. Corroboram para isso inúmeros agentes que se relacionam à evolução das sociedades modernas como, por exemplo, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, que antes era um território exclusivamente masculino; e a maior participação dos homens nas tarefas domésticas, que no passado estavam reservadas apenas às mulheres. Todavia, inúmeras pesquisas apontam a existência de uma maior sensibilidade por parte das mulheres com relação ao status social atribuído pela comunidade às variantes linguísticas.

A tabela a seguir ilustra os resultados aferidos em nova amostra.

Tabela 3: uso de *nós* e *a gente* entre gêneros. Nota: Dados trabalhados pelo autor.

GÊNERO/SEXO	Nós	A gente
Homens	33/88 37%	55/88 62%
Mulheres	46/212 21%	166/212 78%

Foram localizados 166 dados da forma inovadora, em 212 ocorrências produzidas pelas mulheres, isto é, 78% do total. Diferentemente, o uso da forma inovadora não é favorecido pelo gênero masculino. Entre os homens, de 88 ocorrências produzidas, apenas 55 são da forma inovadora, ou seja, 62% do total. Entre os gêneros, nossos dados revelaram uma diferença de 16 pontos percentuais, todavia o resultado só poderá ser confirmado após a realização da rodada com pesos relativos.

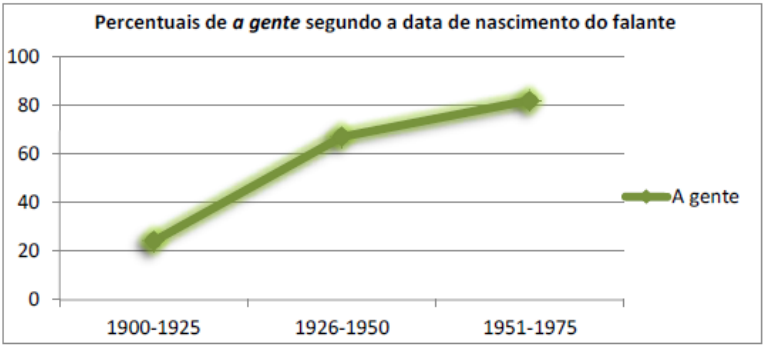
Comparando a variável "sexo" desta pesquisa com a de Omena (1993), que focaliza falantes não cultos do Rio de Janeiro, e de Mendonça (2010), que se utiliza de entrevistas orais coletadas em Vitória, talvez seja possível inferir que as mulheres são preconizadoras da mudança lin-

guística utilizando a forma inovadora. Em ambos estudos foi observado que as mulheres utilizavam mais o pronome *a gente* do que os homens e que estes, por sua vez, utilizavam a forma mais conservadora. Em nossa pesquisa não houve muita diferenciação, já que maior parte da frequência *a gente* foi realizada pelas mulheres.

3.3. Faixa etária

A variável "faixa etária" é a que mais se destaca nas pesquisas que tratam da substituição de *nós* por *a gente*, sendo frequentemente apontada como um forte indicativo de mudança linguística na comunidade (VIANNA, 2011; VIANNA; LOPES, 2015; ZILLES, 2007). Para fins de maior ilustração, reproduzem-se aqui os resultados discutidos em Zilles (2007, p. 36), a partir da análise de um *corpus* de fala referente à cidade de Porto Alegre. No gráfico da autora (*op. cit.*), é possível constatar o acelerado avanço de uso de *a gente em lugar de nós*. Os dados utilizados provêm do estudo de tendências, com base nas amostras do NURC e do VARSUL da cidade de Porto Alegre, com os falantes segundo a sua data de nascimento.

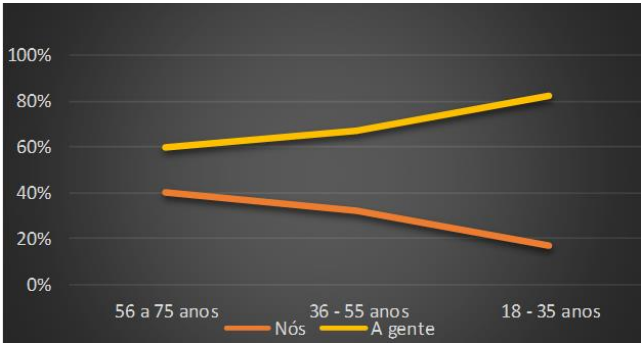
Gráfico 4: Percentuais de uso de a gente segundo a data de nascimento do informante, estudo de tendência. (VARSUL e NURC de POA). Fonte: Zilles (2007 p. 36)



Os resultados demonstram claramente a evolução nas taxas de uso de *a gente* no estudo de tendências. No início do século XX, esses valores não excediam muito os 20% de frequência; todavia, 50 anos depois, esses valores praticamente quadriplicaram, superando os 80% de produtividade.

Interessante observar que nossos resultados, obtidos a partir de amostras de fala de Nova Iguaçu, referendam os resultados supracitados.

Gráfico 5: uso de *nós* e *a gente* nas faixas etárias. Nota: Dados trabalhados pelo autor.



Embora as faixas etárias controladas não sejam as mesmas (havendo um recorte maior do tempo no trabalho de Zilles), verifica-se um progressivo aumento da forma inovadora nas gerações mais novas, como ilustrado abaixo: jovens apresentam uma taxa de 80%, enquanto a terceira idade fica em torno de 60% no uso de *a gente*.

Em outros trabalhos, como o de Vianna e Lopes (2015), também foi observado que a faixa etária mais jovem utiliza a forma inovadora em maior quantidade. Essa célula auxilia o impulsionamento da escolha do pronome, seja de forma inovadora ou não, tendo em vista que os indivíduos da terceira idade ainda não adotaram completamente a forma inovadora.

No estudo de Lopes (1993) a autora afirma que o pronome *nós* é utilizado mais pelos indivíduos da terceira idade, *a gente* amplamente pelos jovens, e na idade adulta ambas as formas são utilizadas.

4. Considerações finais

Com relação ao encaixamento linguístico e social da forma gramaticalizada em Nova Iguaçu, a pesquisa empírica revelou as seguintes tendências:

(i) Aparentemente não existe correlação entre o uso de *a gente* e a escolaridade do falante.

(ii) Ao que tudo indica, é mais provável o uso de *a gente* entre as mulheres. Assim sendo, tal grupo assume o papel de liderança na implementação da forma inovadora. Todavia, uma vez que a variação não envolve o binômio inequívoco "forma de prestígio e/ou forma estigmatizada", é difícil compreender esse comportamento do gênero em termos de uma maior sensibilidade para o uso de prestígio social.

(iii) De acordo com o que foi observado, com relação às faixas etárias, o comportamento de *a gente* apresenta indícios de mudança linguística em curso, com crescente substituição de *nós* por *a gente*, impulsionada principalmente pelos jovens.

Ainda que nossos resultados sejam corroborados por pesquisar anteriores, há de se ter em vista, entretanto, as deficiências encontradas em nossa amostra piloto. Como foi explicado anteriormente, para que possamos observar o fenômeno de variação entre *nós* e *a gente*, e analisar com base em uma representatividade equilibrada de cada grupo social, é necessário que o corpus totalize dezoito entrevistas.

Sendo assim, o próximo passo de investigação será a ampliação de amostra para que a aferição de resultados seja mais confiável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATLAS Brasil. Nova Iguaçu, RJ. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/nova-iguacu_rj>. Acesso em: 27-04-2016.

CALVET, L. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

LABOV, W. The study of language in its social context. In: ___. *Sociolinguistics patterns.* Oxford: Wiley-Blackwell, 1972.

_____. *Principles of linguistic change*: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

LOPES, C. R. S. *Nós e a gente no português falado culto do Brasil.* 1993. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MENDONÇA, A. K. *Nós e a gente em Vitória: análise sociolinguística da fala capixaba.* 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos).

– Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov.* Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. *Padrões sociolinguísticos*: estudos de fenômenos variáveis do português falado na cidade do rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 183-215.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística.* São Paulo: Ática, 2003.

VIANNA, J. B. S. *Semelhanças e diferenças na implementação de a gente em variedades do português.* 2011. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____; LOPES, C. R. S. Variação dos pronomes *nós* e *a gente*. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2015.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Eds.). *Directions for historical linguistics.* Austin: University of Texas Press, 1968.

ZILLES, A. M. S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 42, n. 2, p. 27-44, jun. 2007.

ANA MENDIETA, CORPO E MITOCRÍTICA: PERCURSO PARA UMA PERFORMANCE

Valeri Carvalho (UFOP)
valericarvalho.s@gmail.com

RESUMO

O corpo retém memórias. Portanto, seria possível acessar por meio de um trabalho artístico, registros ancestrais mantidos na memória celular e assim romper o silêncio dos tempos. Ana Mendieta, artista cubana, exilada nos Estados Unidos, constituiu sua obra na busca das raízes de sua identidade. A partir de sua prática, criou o conceito *earth-body work*, fez do seu corpo o principal elemento de suas experimentações. Suas esculturas e performances estão prenhes de camadas de mitos e símbolos ancestrais. Mediante o conceito de mitocrítica, formulado por Gilbert Durand, é possível investigar na obra de Mendieta, as metáforas repetidas e consequentemente encontrar os mitos universais que as movimentam. Suas silhuetas imiscuídas na terra, água, fogo, sangue, entre diversos elementos ritualísticos, possuem traços similares com esculturas pertencentes a antigas civilizações europeias e asiáticas. Culturas que, apesar de distintas, adoraram uma entidade criadora feminina, por cerca de 25 mil anos, antes do estabelecimento do patriarcado.

Palavras-chave: Memória. Corpo feminino. Mitologia. Ancestralidade. Performance.

1. Introdução

Questões referentes à diferença entre os gêneros feminino e masculino nunca estiveram tão em voga como na contemporaneidade. Desde que os movimentos feministas começaram a atuar, ainda no século XIX, as fronteiras e limitações estabelecidas entre os gêneros vem sofrendo abalos e transformações. As discussões sobre o tema estão longe de se esgotarem. Constantemente, informações interdisciplinares e novos comportamentos sociais geram uma série de conceitos e novas teorias.

Judith Butler, filósofa pós-estruturalista americana, se tornou uma das principais referencias no estudo de gênero. Butler defende que o gênero se define por uma performatividade imposta pelo meio social, que tem como modelo a heterossexualidade. Portanto, o comportamento e os desejos do indivíduo ficam submetidos a uma performance normatizada e atribuída ao sexo biológico construída pela sociedade e perpetuada através de gerações. Exemplificando, um menino, mesmo antes de nascer, deverá repetir uma série de comportamentos para reafirmar a sua sexua-

lidade heterossexual: gostar de azul, jogar bola, usar calças ou bermudas, gostar de filmes de ação etc. Se em algum momento esse menino usar saia, como as meninas o fazem, ele automaticamente rompe os elementos que regularizam seu gênero e sua sexualidade. "O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos". (BUTLER, 2003, p. 25)

Frente a repressão que as sociedades patriarcais impuseram ao gênero feminino ao longo de milênios, as ações feministas ainda são muito recentes na história e ainda têm um logo caminho de conquistas pela frente. Mas, no final dos anos 60, aconteceu um movimento de vanguarda no âmbito das artes plásticas que colocou o corpo da mulher num espaço de libertação, criatividade e ousadia nunca experimentado ao longo da Era Cristã. Esse momento histórico está permeado por material simbólico que muito pode acrescentar as discussões de gênero e de identidade feminina ao longo dos anos vindouros. Isso se deve justamente por ele ter acontecido num campo artístico, a performance, onde a criatividade pôde ser praticada com ousadia, trazendo à tona pulsões reprimidas e desconhecidas, assim como memórias ancestrais.

A partir do material simbólico manifestado nas performances de algumas das artistas do movimento citado acima, em especial Ana Mendieta, é possível traçar uma ligação entre as memórias ancestrais e as sociedades matrilineares que existiram antes do estabelecimento do patriarcado.

Civilizações ginocentricas habitaram a Europa Antiga e parte da Ásia e África, por aproximadamente 25 mil anos. Elas tinham como base religiosa e cultural a crença numa deusa criadora do céu e da terra, um ilimitado útero cósmico de onde provinham todos os seres. Essas culturas vêm sendo estudas com mais precisão recentemente. Em sítios arqueológicos como Catal Huyuk, na Anatólia, foram achadas esculturas e objetos que revelam suas crenças e rituais.

Ao articular a performance e as civilizações matrifocais, é possível acessar uma visão peculiar e enriquecedora sobre gênero feminino. E fornecer informações que estejam fora de um campo de conflito propiciado pelas políticas de força do patriarcado.

Quais tipos de memórias o corpo feminino transpira na performance? Estas memórias denunciam a presença de mitos “ausentes”? Ar-

cabouços simbólicos ancestrais pertencentes ao corpo feminino que submergiram na história encontram no espaço da performance terra para emergir? O que é o feminino: é um corpo, um sexo, uma potência? Pode o corpo feminino na performance resgatar e criar seus próprios mitos e símbolos? Como recuperar um olhar feminino, um corpo feminino, uma ação de criação feminina nutrida em seu próprio seio, liberta dos parâmetros patriarcais?

Logicamente essas perguntas são muito mais um espaço de sondagem, que um fim em si.

2. Ana Mendieta

Nos Estados Unidos, final dos anos 60, a ausência de espaço a que as artistas femininas estavam submetidas pelas galerias foi um, entre muitos, dos fatores motriz para explosão do movimento feminista nas artes plásticas. No âmbito de inúmeras demandas, foi questionada a supremacia da ótica e da presença do homem branco sobre os diversos campos artísticos e culturais. Performers como Ana Mendieta, Carolee Schneemann, Barbara T. Smith, Hannah Wilke, Gina Pane, Yoko Ono, Marina Abramovic, em meio a tantas outras, foram em busca da territorialização do corpo, da visão e experimentação do ser feminino.

Em função de seu caráter processual e aberto, resistente a conceituações restritivas, a performance se tornou o principal espaço artístico de libertação para o corpo feminino. Corpo tão perseguido e tutelado pelo patriarcado. Foi o momento de quebrar, rasgar e cortar as amarras comportamentais, psicológicas e físicas e investigar através de um suporte criativo o que é ser mulher, o que é ser esse corpo e o que ele pode revelar.

A performer, Ana Mendieta, exerceu um papel singular nesse movimento. Ao longo de treze anos (1972 – 1985) mergulhou numa extensa produção, sua práxis incluía escultura, pintura, vídeo e fotografia. Seu corpo foi instrumento crucial de vivência, presença, ausência, criação e ação.

Mendieta nasceu em Havana, no dia 18 de novembro de 1948. Junto a sua família aristocrática, de ascendência europeia, usufruiu de excelente condição financeira e social. Em consequência de questões políticas que envolviam seu pai, Ana, aos 11 anos idade, foi enviada clandestinamente para os Estados Unidos, junto com sua irmã, através da

Operação Peter Pan, apoiada pelo governo americano, corporações e a Igreja Católica. O objetivo era dar vistos para as crianças cubanas estudarem no país. (LÓPEZ-CABRALES, 2006)

Alocada no estado de Iowa, Mendieta morou em casas de adoção. O contato com a cultura americana lhe trouxe uma nova identidade racial, pois passou a ser designada como uma mulher de cor. Sentiu na pele a violência do racismo dirigido a si de forma mais incisiva por sua condição de gênero.

Em 1972, a artista se formou pela Universidade de Iowa. Durante o período de formação Ana foi aluna do artista alemão-americano, Hans Breder, docente do *Intermedia*, curso multidisciplinar, que reunia às artes visuais dança, música, teatro e linguagem escrita. A rica e intensa relação estabelecida entre os dois foi absolutamente preciosa para o desenvolvimento do trabalho da artista, além de tê-la posto em contato com a vanguarda artística do início dos anos 70. A artista também se aproximou dos movimentos feministas da época. (BRETT, 2004, p. 25)

Um dos seus primeiros trabalhos foi *Rape Scene*, de 1973, documentado numa foto colorida. Possui temática feminista, criado como resposta ao estupro e assassinato de uma estudante da universidade que frequentava. Ana convidou os colegas para irem ao seu quarto e quando lá eles chegaram, encontraram a porta semiaberta e ela desnuda, presa a uma mesa, de pernas abertas e com sangue.

No mesmo ano Mendieta deu início ao *Silueta Series*, o qual continuou, independente de outras produções, até o ano de sua morte. Criou séries de silhuetas diversas: suspensas, escavadas na terra, submergidas na água, esculpidas na areia onde o mar podia preenchê-las, e assim por diante. Concebidas num jogo ritualístico, mágico, interpenetrada pelas forças da natureza, Ana tanto propunha como acatava as intervenções vindas da mesma. A artista criou para seu trabalho o termo *earth-body work*. (VISO, 2008 p. 9)

Mendieta recorreu a sua arte (matéria interpenetrada por memórias ancestrais e subjetivas, imaginação, investigações etc.) para encontrar a própria identidade e perscrutar os conflitos existências, sociais e culturais de seu tempo. Violentada por um exílio forçado, por uma outra realidade cultural, pela sua condição de mulher, Ana pôde se aprofundar no sentimento conflituoso de uma identidade espoliada (mulher /cubana) e uma outra forçada (patriarcado/cultura americana) até chegar a um entendimento transcendental no qual seu corpo então passou a sintetizar na

subjetividade, na sua individualidade a transcendência divina da criação.

> *Mi arte se basa en la creencia de una energía universal que corre a través de todas las cosas [...]. Mis obras son las venas de la irrigación de ese fluido universal. A través de ellas asciende la savia ancestral, las creencias originales, la acumulación primordial, los pensamientos inconscientes que animan el mundo. No existe un pasado original que se deba redimir: existe el vacío, la orfandad, la tierra sin bautizo de los inicios, el tiempo que nos observa desde el interior de la tierra. Existe por encima de todo, la búsqueda del origen.* (MENDIETA, 1999, p. 216)

Muitos estudiosos viram na obra de Mendieta um processo de repatriação, de resgate da sua nacionalidade cubana. Mas eu acredito que Ana foi muito além, sua arte a levou uma profunda interpenetração entre si e a terra, não mais pertencendo a um território, a uma cultura e a um gênero, mas ligada intimamente ao barro ancestral da existência de todos os seres. Joseph Cambell, em Mito e Transformação, faz a seguinte observação:

> As sociedades primevas, o xamã provê um canal vivo entre o local e o transcendente. O xamã é aquele que passou por uma crise psicológica e se curou. Claro, o que esse indivíduo encontra ao penetrar fundo no inconsciente é o inconsciente de toda a sociedade a qual pertence. (CAMPBELL, 2008, p. 20)

Como observa Eduardo Néspoli (2004, p. 76) em sua tese de mestrado pela Unicamp: "O ritual artístico contemporâneo promove uma abertura existencial para o performer, que recria seu corpo paralelamente ao corpo cotidiano, abrindo uma linha de fuga".

É interessante constatar a aproximação entre a performance arte e o ritual na contemporaneidade, quando a tragédia e consequentemente toda a história do teatro ocidental, tem suas raízes nos ditirambos: cultos ritualísticos de dança e canto dirigidos ao Deus Dionísio Richard Schechner, é um dos maiores estudiosos sobre performance, coincidentemente realizou seu mestrado na Universidade de Iowa, no ano de 1958. Em suas investigações sobre o assunto, observou que a performance, através de seus processos criativos adquire função semelhante à dos rituais religiosos.

> Performances consistem de comportamentos duplamente exercidos, codificados e transmissíveis. Esse comportamento duplamente exercido é gerado através da interação entre o jogo e o ritual. De fato, uma definição de performance pode ser: comportamento ritualizado condicionado/permeado pelo jogo. (SCHECHNER, 2012, p. 49)

Voltando ao Néspoli:

> Aproximar o processo artístico do ritual significa [...] trabalhar no campo das mitologias individuais e coletivas, significa aproveitar o movimento da própria vida – as sincronicidades, as problemáticas, as crises; fazendo deste movimento o objeto da criação. No ritual o corpo quer fluir, deixar de lado o ser imutável para migrar. (NÉSPOLI, 2004, p. 76)

Campbell (2008, p. 21) afirma que "o ritual é a simples representação do mito; ao participar de um rito, participa-se diretamente do mito".

Ana Mendieta foi definitivamente uma performer que assumiu o jogo ritualístico na sua obra de forma visceral. Quais são os mitos que ela reanima em suas performances?

Há uma profunda ligação entre a obra de Ana Mendieta e as civilizações ginocentricas. O material simbólico que explode imageticamente em seus trabalhos, se combinam com representações ancestrais de uma deusa-mãe cósmica.

3. Sociedades ginocêntricas

Catal Huyuk e Hacilar são sítios arqueológicos que trouxeram de volta a memória de tempos em que uma divindade feminina era a grande criadora do universo, adorada e reverenciada. Robert Graves afirma em seu livro, Los Mitos Griegos:

> *Un estudio de la mitología griega debería comenzar con un análisis de los sistemas políticos y religiosos que prevalecían en Europa antes de la llegada de los invasores arios procedentes del norte y del este. Toda la Europa neolítica, a juzgar por los artefactos y mitos sobrevivientes, poseía un sistema dé ideas religiosas notablemente homogéneo, basado en la adoración de la diosa Madre de muchos títulos, que era también conocida en Siria y Libia.* (GRAVES, 1985, p. 7)

Havia uma intima ligação simbólica entre o corpo da mulher e o a terra nessas civilizações pré-patriarcais. Nas tribos do paleolítico e do neolítico, a terra era a vida, a alimentação brotava deste solo divino, que em sua diversidade sustentava a existência, sendo considerada uma das faces da própria deusa. O corpo da mulher possuía a mesma capacidade mágica de gerar vida, era a terra de onde brotava um novo ser humano.

> [...]a Deusa parece ter sido adorada originalmente em todas as sociedades agrícolas antigas. Há evidências de divinização da fêmea – que, por sua natureza biológica, dá a luz e sustenta seus filhos, exatamente como a Terra – nos três centros principais que originaram a agricultura: Ásia Menor, Sudeste Europeu, Tailândia e Sudeste Asiático, e mais tarde na América Central. (EIS-

LER, 2008, p. 63)

O patriarcado durante milênios oprimiu, segregou, baniu, ignorou, escondeu e subverteu símbolos e mitologias originários de culturas matrifocais ao longo da história da civilização ocidental. Muitas deusas que não foram banidas ganharam novas histórias, e com novas roupagens se adequaram a supremacia dos deuses masculinos, até que na Era Cristã o feminino foi retirado da divina trindade. Héstia, a deusa da lareira, é um bom exemplo desta prática de alteração das histórias dos mitos.

Segundo Robert Graves (1985, p. 79), Héstia foi adorada em toda a Europa Antiga. O emblema mais difundido da deusa foi o Onfalos encontrado em Delfos. Ele é representado por uma pedra toda talhada como se fosse coberta por uma rede de cordas entrelaçadas. O nome *onfalos* em grego significa umbigo. Esse artefato passou a representar a pedra que Reia deu a Cronos para evitar que Zeus fosse devorado pelo pai. No panteão dos Deuses Olímpicos, Héstia se tornou filha de Reia e Cronos e após jurar virgindade a Zeus "recebeu do mesmo a honra de ser venerada em todos os lares além de ser incluída em todos os sacrifícios". A fogueira era o centro social dos povos europeus de tradição ginocêntrica e essas fogueiras ficavam sob a responsabilidade das mulheres. O costume de fazer oferendas a Héstia estava tão enraizado que não pode ser banido, então a mitologia patriarcal da Grécia encontrou uma forma de justificar essa honraria através de Zeus e do comportamento submisso da deusa.

É de suma importância que a história das civilizações ginocentricas saia da marginalidade imposta pelo patriarcado. A simbologia e os mitos destas sociedades são patrimônio da humanidade, sua ausência na história não significou a sua aniquilação, visto que essas matérias mitológicas resistem residualmente em culturas e religiões patriarcais. O estudo sobre gênero deve abarcar estas sociedades, em que ambos os sexos possuíam direitos igualitários, é justamente essa característica peculiar, que pode criar outros terrenos para a investigação, distante de um espaço em que o conflito entre os sexos é um parâmetro estabelecido.

> A adoração da Deusa, como observam James e outros estudiosos, sobreviveu até os tempos históricos 'na figura composta da Magna Mater do Oriente Próximo e do mundo Greco-Romano'. Essa continuidade religiosa pode ser vista claramente em deidades como Ísis, Nut e Ma'at no Egito, Ístar, Astarte e Lilite no Crescente Fértil; Deméter, Core e Hera na Grécia; e Atargatis, Ceres e Cibele em Roma. Mesmo mais tarde, dentro da nossa herança judaico-cristã, podemos reconhecê-la ainda na Rainha dos Céus, cujos bosques queimaram na Bíblia, na Shekhina da tradição cabalística hebraica, e na Virgem Maria dos católicos, a Santa Mãe de Deus. (EISLER, 2008, p. 46)

4. *Gilbert Durand e a mitocrítica*

O filósofo e antropólogo francês, Gilbert Durand, vem ganhando cada vez mais espaço e atenção de estudiosos de várias áreas de pesquisas sobre o imaginário. Foi traduzido para o português, romeno, inglês, alemão, húngaro e japonês. As teorias e metodologias criadas por ele circulam no meio acadêmico há pelo menos 30 anos e começam a ser mais conhecidas no Brasil, contribuindo para a interpretação dos fenômenos sociais, incluindo-se práticas pedagógicas.

Critico feroz da "moderna ciência ocidental", apoiada no racionalismo cartesiano e pelo positivismo comtiano, Durand defende uma orientação holística para as analises dos fenômenos, aberta a cultura. Portanto, a mitologia surge como uma abordagem cientifica que considera o elemento espiritual e coletivo como constituinte da realidade.

Durante 15 anos, o antropólogo sistematizou uma classificação dinâmica e estrutural das imagens e propôs uma teoria que leva em conta configurações constelares de imagens simbólicas, a partir de arquétipos e uma metodologia apoiada em um método crítico do mito, a mitologia, que envolve duas formas de análise: a mitocrítica e a mitanálise. (MELLO, 1994, p. 45)

A mitocrítica foi forjada em 1970, a partir do modelo de psicocrítica, de Charles Mauron. Como explica a estudiosa Glaucia Mello:

> O método psicocrítico de Mauron apoiou-se num levantamento dos trabalhos dos psicanalistas que se tinham debruçado sobre as obras de arte e foi desenvolvido num livro – *Des Méthaphores Obsédantes au Mythe Personnel: introduction à la Psychocritique*, Paris: J. Corti, 1962. Trata-se de um ensaio metodológico em que o analista selecionou as metáforas obsessivas – grupos de imagens que voltam de maneira obsessiva – e tenta, psicanaliticamente, interpretá-la através do Mito Pessoal do autor. A noção de mitocrítica de Durand foi desenvolvida "para significar o emprego de um método de Critica Literárias (ou artística), em sentido estrito ou ampliado, de critica do discurso que centra o processo de compreensão no relato de caráter mítico inerente à significação de todo e qualquer relato". (MELLO, 1994, p. 47)

Durand, nos convida com seu método a examinar nas imagens das obras artísticas, os mitos que as habitam.

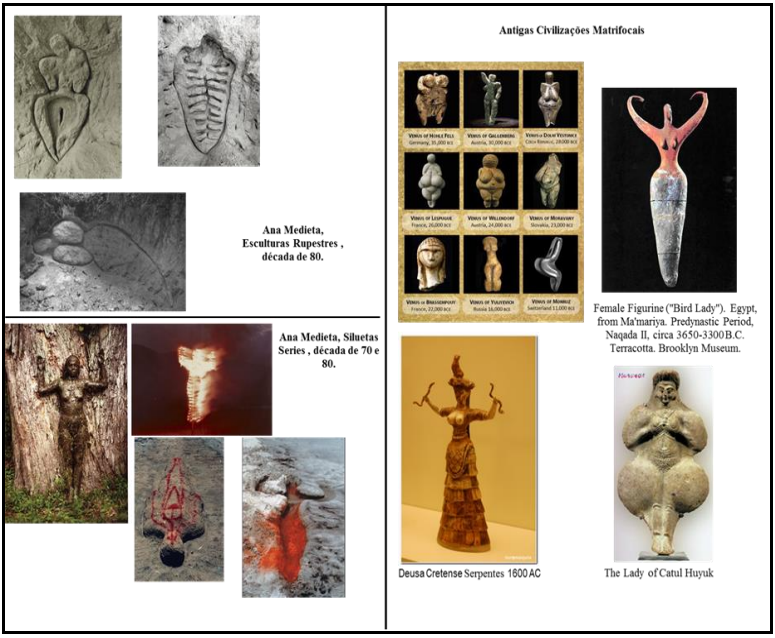
> O mito seria, de alguma maneira, o "modelo" matricial de todo discurso, estruturado por padrões e arquétipos fundamentais da psique do *sapiens sapiens*, a nossa. É preciso, pois, pesquisar qual – ou quais – mito mais ou menos explícito (ou latente!) anima a expressão de uma "linguagem" segunda, não mítica. Por que razão? Porque uma obra, um autor, uma época – ou ao menos um "momento" de uma época – é "obsedado" (Ch. Mauron), de maneira ex-

> plícita ou implícita, por um (ou mais) mito que, de maneira paradigmática, toma consciência de suas aspirações, seus desejos, seus medos, seus terrores [...] (DURAND, 2012, p. 131)

Portanto, o arcabouço teórico desenvolvido por Durand, se tornou uma ferramenta essencial à articulação entre Mendieta e as sociedades matrilineares. Sua teoria de escavação dos mitos latentes nas obras de arte, possibilita o alinhamento entre o material simbólico das obras da performer cubana-americana ao das artes das sociedades ancestrais.

5. *Mendieta e as sociedades ginocêntricas – o feminino como potência cósmica de vida*

Por fim, termino a presente exposição com as imagens dos trabalhos de Ana Mendieta e as imagens produzidas por civilizações matrilineares em localidades distintas. Pode-se observar no campo imagético que proponho, as metáforas repetidas na obra de Mendieta e nas esculturas ancestrais, sobre um corpo feminino pleno de potência cósmica, a potência que gera o bem mais precioso: a vida.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCKER, Jane. *Where is Ana Mendieta?* identity, performativity, and exile. Duhan: Duke University Press Books, 1999.

BRETT, Guy. Única energia. In: ___. *Mendieta earth body*: sculpture and performance 1972-1985. Washington: Hischhorn Museum, 2004.

BRYAN-WILSON, Julia; HEATHFIELD, Adrian; MENDIETA, Ana; RUGOFF, Ralph. *Ana Mendita traces*. London, Hayward Publishing, 2014.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad.: Renato Aguiar. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPBELL, Joseph. *Mito e transformação.* São Paulo: Ágora, 2008.

_____. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 2009.

_____. *A imagem mítica.* Campinas: Papirus, 1994.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem.* São Paulo: Perspectiva, 1989.

_____. *Work in Progress na cena contemporânea.* São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *Linguagem e mito.* São Paulo: Perspectiva, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Trad. Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. *A imaginação simbólica*. Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. *Campos da imaginação*. Org. Daniele Chauvin. Portugal: Instituto Piaget, 1998.

_____. *O imaginário.* São Paulo: Diffel, 2011.

_____. *Passo a passo mitocrítico*. Trad.: Camile Fernandes Borba e Jéssica Cristina dos Santos Jardim. [2015]. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/Volume%2014.2/Volume14-2_Camile-Fernandes-

Borba_Jessica-Jardim.pdf>. Acesso em: 12-08-2015.

DURAND, Gilbert; SUN, Chaoying. *Mithe, themes et variations.* França: Desclee de Brouwer, 2000.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*: a essência das religiões. Lisboa: Livros do Brasil, [s/d.].

_____. *Mito e realidade.* São Paulo: Perspectiva, 1963.

_____. *Imagens e símbolos*. Trad.: Maria Adozinda Oliveira Soares. Lisboa: Arcádia, 1976.

EISLER, Riane. *O cálice e a espada*: nosso passado, nosso futuro. São Paulo: Palas Athena, 2008.

FAUR, Mirella. *O legado da Deusa*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2003.

_____. *O anuário da grande mãe.* São Paulo: Alfabeto, 2015.

_____. Ragnarök, o crepúsculo dos deuses: uma introdução a mitologia nórdica. São Paulo: Cultrix, 2010.

GIMBUTAS, Marija. *The Living Goddesses*. Berkeley, EUA: University of Califórnia Press, 1999.

_____. *The Language of the Goddess*. New York: Thames & Hudson, 2006.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance.* São Paulo: Perspectiva, 1987.

GRAVES, Robert. *Los mitos griegos I*. Trad.: Luis Echavarri. Madrid: Alianza, 1985.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Meridional, 2009.

GUATTARI, Felix. *O inconsciente maquínico*: ensaios de esquizo-análise. Campinas: Papirus, 1988.

JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

_____. Os arquétipos do inconsciente coletivo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

KELEMAN, Stanley. *Mito e corpo*: uma conversa com Joseph Campbell. São Paulo: Summus, 2001.

LIGIÉRO, Zeca. *Performance e antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

LÓPEZ-CABRALES, Maria D. M. *Laberintos corporales en la obra de Ana Mendieta.* [2006]. Disponível em: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero33/laberint.html>. Acesso em: 20-08-2015.

MELLO, Gláucia Boratto R. de. *Contribuições para o estudo do imaginário.* Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/910/816>. Acesso em: 28-09-2015.

MENDIETA, Ana. "Escritos personales". In: ___. *Ana Mendieta.* Barcelona: Museo Rufino Tamayo, 1999.

MERS, Beatrice; GAMBARI, Olga. *Ana Mendieta*: *She Got Love*. Disponível em: <http://comune-guardia-lombardi.blogspot.com.br/2013/01/ana-mendieta-she-got-love.html>.

MOURE, Gloria. Ana Mendieta. Barcelona: Museo Rufino Tamayo, 1999.

NUNES, Silvia A. *O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha*: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NÉSPOLI, Eduardo. *Performance e ritual*: *processos de subjetivação na arte contemporânea*. 2004. Tese (de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000374031>. Acesso em: 11-08-2015.

REDFERN, Christine; CARON, Caro. *Who is Ana Mendieta?* New York: The Feminist Press at CUNY, 2011.

ROMERO, Elaine. A arquitetura do corpo feminino na produção do conhecimento. In: ___. (Org.). *Corpo, mulher e sociedade*. São Paulo: Papirus, 1995.

SCHECHNER, Richard. *Performance Theory.* London-New York: Routledge, 1988.

_____. *Performance Studies.* USA/Canadá: Routledge, 2002.

TURNER, Victor W. *O processo ritual*: estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

VISO, Olga. Unseen Mendieta: the unpublished works of Ana Mendieta. New York: Prestel Verlang, 2008.

_____. *Ana Mendieta earth body*. Germany: Hatje Cantz Publishers, 2004.

WALKER, Barbara G. *O i ching da Deusa*. São Paulo, Cultrix, 1986.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E A LEITURA LITERÁRIA NA AULA DE LÍNGUAS: UMA PERSPECTIVA *QUEER*

*Elio Marques de Souto Júnio*r (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

A escola é profundamente marcada por uma cultura falocêntrica de dominação masculina, cujo objetivo é moldar subjetividades e comportamentos conforme o padrão heteronormativo, disseminando, assim, um ideal viril e homofóbico (JUNQUEIRA, 2012). Entretanto, nos últimos anos, os discursos pedagógicos têm apontado para a necessidade de problematizar as sexualidades na sala de aula a fim de enfrentar a violência homofóbica (MOURO, 2004). Isto posto, tendo em vista que, cada vez mais, os pesquisadores vêm se dedicando ao estudo da relação entre língua, literatura e educação (CARTER, 2007), pretende-se investigar como o homoerotismo masculino pode ser problematizado por meio da leitura de textos literários na aula de línguas. Para tanto, serão utilizados os pressupostos da análise critica do discurso e da teoria *queer*. A análise critica do discurso é um arcabouço teórico-metodológico que concebe o discurso como pratica social e forma de ação no mundo (FAIRCLOUGH, 2001). Com efeito, é por meio das práticas discursivas que o mundo é construído em significado, e identidades são negociadas nas interações sociais, nas quais os sujeitos se engajam (MOITA LOPES, 2002). Ao destacar o caráter constitutivo do discurso, os teóricos *queer* compreendem os gêneros e as sexualidades como construtos sociais e discursivos, criticando, dessa forma, qualquer tentativa de normalização e normatização dessas categorias (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2001; SULLIVAN, 2003). Assim, o principal objetivo da teoria *queer* é desconstruir noções engessadas acerca das identidades de gênero e sexualidade (MOITA LOPES, 2013).

Palavras-chave:
Análise crítica. Análise do discurso. Leitura literária. Aula de Línguas. *Queer*.

1. Introdução

Nos mais variados espaços de socialização, onde é possível observar a construção de diferenças, a linguagem é, provavelmente, a instância mais eficaz nesse processo não só porque atravessa todas as práticas sociais, mas também porque os significados já se tornaram naturalizados e, por isso, são de difícil problematização (LOURO, 1997). Com efeito, as práticas discursivas reforçam o modelo falocêntrico e androcêntrico da sociedade que contribui na manutenção da dominação masculina (BOURDIEU, 2003).

Nessa perspectiva, o discurso, concebido como prática social (FAIRCLOUGH, 2001), ao mesmo tempo que constrói as diferenças de gênero e sexualidade (BUTLER, 2003), estabelece e sustenta preconceitos e discriminações contra os sujeitos que se afastam da identidade sexual e de gênero consideradas naturais e desejáveis (MISKOLCI, 2012). Em outras palavras, o sexo biológico deve determinar o gênero e este, o desejo sexual.

Assim, os discursos sobre os gêneros e as sexualidades que circulam no ambiente escolar disseminam um ideal viril, heterossexual e homofóbico, demarcando, desse modo, as fronteiras entre masculino e feminino, heterossexualidade e homoerotismo (LOURO, 2004). Nesse sentido, os significados sociossexuais, que são aqueles comumente atribuídos às categorias de gênero e sexualidade, são (re)produzidos a fim de garantir a ordem social e, sobretudo, sexual (NELSON, 2008).

Na escola, portanto, os discursos veiculados pelos livros didáticos (LDs), pelo currículo, etc. legitimam a identidade heterossexual, que é aquela a partir da qual todas as outras identidades sexuais são definidas (MISKOLCI, 2012). Dessa forma, tendo em vista o papel do discurso na construção dos gêneros e das sexualidades e no estabelecimento de discriminações, a aula de línguas constitui um espaço onde a identidade homoerótica masculina pode ser problematizada.

Desta feita, na aula de línguas, identidades são construídas e negociadas nas interações discursivas entre aprendizes, texto e autor. Levando em consideração que os textos, inclusive os literários, são produzidos em um contexto sócio-histórico específico, as escolhas linguístico-discursivas feitas pelo autor, além de refletir aspectos socioculturais e ideológicos de um dado período histórico, constroem o mundo ficcional de modo a legitimar ou marginalizar identidades.

Isto posto, este artigo busca investigar como a leitura literária na aula de línguas pode contribuir na conscientização crítica dos aprendizes acerca da identidade homoerótica masculina. Assim, os pressupostos da teoria *queer*, que compreende os gêneros como resultados de atos linguísticos performativos (BUTLER, 2003) e as sexualidades como construtos sociais e discursivos (FOUCAULT, 2001), e os postulados da análise crítica do discurso, que estuda a estreita relação entre prática discursiva, poder e ideologia (FAIRCLOUGH, 2001), embasarão a discussão.

2. *Teoria queer: a construção discursiva dos gêneros e das sexualidades*

O termo *queer*, segundo Spargo (2000), "antes lançada ou sussurrada com um insulto, é agora orgulhosamente reivindicada como uma marca de *transgressão*" (SPARGO, 2000, p. 3). A transgressão, conforme Jenks (2003), "é aquela conduta que destrói as regras e transgride os limites" (Jenks, 2003, p. 3). No contexto dos estudos *queer*, transgredir as regras significa contestar as normas regulatórias de gênero e sexualidade. (BUTLER, 2003)

Nesse sentido, a teoria *queer* questiona a oposição heterossexualidade/homoerotismo, questionando a ideia de que a heterossexualidade é natural e, portanto, compulsória, o que remete ao conceito de heteronormatividade (LOURO, 2004). A heteronormatividade é uma estrutura ideológica onipresente que se refere à noção de que os sujeitos são criados para ser heterossexuais mesmo que não venham a relacionar-se com o sexo oposto. (MISKOLCI, 2012)

Com efeito, a teoria *queer* visa compreender as identidades sexuais e de gênero para além das normas sociais que regulam tais identidades (SULLIVAN, 2003). Assim, os teóricos *queer* buscam desnaturalizar compreensões heteronormativas das categorias de gênero e sexualidade. De acordo com Louro (2004), a teoria *queer* insere-se no quadro do pós-estruturalismo que estuda a relação entre os sujeitos, a vida social e as práticas de construir significado.

Nessa perspectiva, o significado não é visto como pré-existente ao sujeito, mas é construído nas interações sociais mediadas pelo discurso (MOITA LOPES, 2002). Assim, a teoria *queer* encontra na teoria desconstrutivista de Derrida, nas reflexões de Foucault acerca da construção discursiva da sexualidade e na noção de gênero como ato performativo de Butler meios para embasar a crítica à normalização dos gêneros e das sexualidades.

A desconstrução é uma teoria que, além de destacar o caráter construído do significado, proporcionou um abalo no pensamento metafísico ocidental, uma vez que este se apoiava em oposições binárias, tais como masculino/feminino, heterossexual/homoerótico, para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004). Derrida (1991) pontua que desconstruir significa decompor os discursos com os quais as oposições binárias são estabelecidas, revelando seus pressupostos, suas ambiguidades e suas contradi-

ções.

A perspectiva da desconstrução pode sustentar a proposta de problematizar os binarismos e a lógica falogocêntrica, conceito útil para pensar a questão do gênero e da sexualidade (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004). O modelo falogocêntrico da sociedade ocidental atribui significado às coisas e aos sujeitos tomando como base sempre o masculino, ou seja, considerando o falo como ponto de referência e centro a partir do qual ocorreria todo o processo de subjetivação.

Assim como Derrida, Foucault (2001) enfoca o papel do discurso na construção da sexualidade. De fato, a sexualidade é "uma categoria construída de experiência que têm origens históricas, sociais e culturais" (SPARGO, 2000, p. 12), ou seja, ela não é fruto da biologia ou da genética (FOUCAULT, 2001). Nesse sentido, a sexualidade constitui um dispositivo histórico construído fundamentalmente pelo discurso religioso e médico-psiquiátrico do século XIX.

A doutrina cristã encarregou-se de condenar o homoerotismo, considerando-o um ato transgressivo, uma sodomia. A explosão de discursos sobre o sexo no século XIX não só atualizou o discurso religioso, mas também transformou o sujeito homoerótico em uma espécie com anatomia e psicologia distintas. Assim, o sujeito homoerótico passa a ser compreendido a partir da sua sexualidade, isto é, "nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo, subjacente a todas as suas condutas". (FOUCAULT, 2001, p. 43)

Da mesma forma, Butler (2003) afirma que os gêneros são construtos sociais e discursivos, e, assim, atos performativos. Aperformatividade, para a autora, diz respeito a um ato discursivo que produz aquilo que ele nomeia, ou seja, a linguagem torna-se um discurso delimitador e formador dos objetos e sujeitos. Nessa perspectiva, a categoria do gênero é resultado de um discurso performativo, o que demonstra que os sexos não têm nenhuma validade intrínseca e ontológica.

A noção dos gêneros como atos performativos permite que se desnaturalize o laço entre sexo e gênero, expondo os mecanismos culturais que produzem a coerência do gênero que, dessa forma, torna-se uma categoria inteligível (BUTLER, 2003). Tal inteligibilidade baseia-se na sequência sexo-gênero-sexualidade na qual o sexo biológico determina o gênero que, por sua vez, determina o desejo sexual. Portanto, a concepção butleriana de gênero constitui um modo de desestabilizar as relações normativas que regem os gêneros e as sexualidades. Nesse sentido, pro-

põe-se que a teoria *queer* aliada à vertente crítica da análise do discurso pode contribuir para a conscientização dos aprendizes acerca da identidade homoerótica masculina na aula de literatura.

3. A conscientização crítica do discurso literário e a problematização da identidade homoerótica masculina

Neste artigo, a leitura do texto literário na aula de línguas é compreendida como um ato interativo no qual autores, aprendizes e texto literário estão envolvidos em uma relação dialógica. Assim, o texto constitui "lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos" (KOCH e ELIAS, 2006, p. 7). Nesse sentido, os significados são construídos e negociados, não pré-existindo à leitura literária, mas são (re)construídos e negociados no processo de leitura.

Sendo uma prática social, a produção do discurso literário se dá em um contexto social e sociocognitivo no qual as escolhas linguísticas feitas pelo autor refletem sua ideologia e suas crenças. De fato, o uso da língua é marcado por perspectivas socioideológicas, uma vez que as vozes sociais, algumas vezes contraditórias, ressoam no próprio texto literário (BAKHTIN, 1988). Desse modo, a literatura é um espaço privilegiado para revelar os diferentes discursos sociais presentes na sociedade.

O texto literário, nessa perspectiva, é concebido como uma prática social, devendo, pois, a prática pedagógica enfocar o processo da interpretação a fim de conscientizar criticamente os aprendizes acerca "de representações de estruturas sociais e de pressuposições ideológicas que o autor faz, e os efeitos ideológicos que essas representações podem ter no leitor". (COTZ, 2006, p. 337)

Ademais, a conscientização crítica através da leitura de obras literárias na aula de línguas envolve a compreensão de como as estruturas linguísticas usadas pelo autor contribuem na construção do significado global do texto, que, por sua vez, expressa um posicionamento ideológico específico (COTZ, 2006). Além da materialidade linguística do texto literário, o contexto, entendido como todos os aspectos da situação interativa, mostra-se relevante na produção e compreensão dos discursos (KOCH e ELIAS, 2006). A inseparabilidade entre o linguístico e o contexto social é o que vai caracterizar a análise crítica do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001)

Para a análise crítica do discurso, "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Nessa concepção, o discurso é formado e restrito pelas estruturas sociais, evidenciando a relação dialética existente entre prática discursiva e sociedade. Assim sendo, o uso linguístico reflete processos sociais e ideológicos.

Conforme Fairclough (2001), há três funções da linguagem e dimensões de sentido que interagem em todo discurso, quais sejam, a função identitária, que relaciona-se às formas pelas quais as identidades são estabelecidas no discurso, a função relacional, que refere-se a como as relações sociais entre os participantes do discurso são renegociadas e representadas, e a função ideacional, relacionada a como os textos significam a vida social, assim como contribuem na construção de crenças e sistemas de conhecimento.

Na perspectiva da análise crítica do discurso, as identidades sociais são vistas como construções discursivas e, por isso, são fragmentadas e contraditórias (MOITA LOPES, 2002). Portanto, a leitura do texto literário deve possibilitar que os aprendizes compreendam, com base na materialidade linguística e nas pistas contextuais, como as identidades e relações sociais são (re)construídas e questionadas no discurso literário (COTS, 2006).

O discurso, na concepção da análise crítica do discurso, é construído por relações assimétricas de poder e pela ideologia dominante (FAIRCLOUGH, 2001). Ideologia pode ser conceituada como a visão de mundo compartilhada por uma determinada classe social, não podendo, desse modo, ser dissociada da linguagem. Na verdade, a linguagem, ao mesmo tempo que expressa a ideologia, é moldada por ela.

A análise crítica do discurso estuda ainda como os textos, literários ou não, significam em um contexto sócio-histórico e ideológico particular (COTS, 2006). Assim, é preciso compreender que, para cada contexto de enunciação, corresponde um contexto ideológico (BAKHTIN, 2004). Nessa ótica, em todo texto literário convive uma multiplicidade de vozes com pontos de vista e crenças contraditórios (BAKHTIN, 1988). De fato, o discurso romanesco constitui uma arena onde diversos interesses sociais estão em conflito.

Nesse sentido, tendo em vista que, para os teóricos *queer*, as categorias de gênero e sexualidade são construídas social e discursivamente,

a leitura do texto literário na aula de línguas busca compreender como a identidade homoerótica masculina é construída por meio das estruturas linguístico-discursivas presentes nas obras literárias. Assim, é possível, a partir da articulação entre os pressupostos da análise crítica do discurso e da teoria *queer*, permitir que os aprendizes desconstruam significados essencialistas atribuídos aos gêneros e às sexualidades.

Esses significados são responsáveis por disseminar visões estereotipadas de gênero e sexualidade. Os estereótipos, conforme Butler (2003), são construções sociais e mentais que fazem com que sujeitos e eventos tornem-se compreensíveis. Assim, os sujeitos projetam os estereótipos no mundo para que este faça sentido. Com efeito, por meio dos estereótipos, a ordem sexual heteronormativa é (re)produzida.

A prática pedagógica sugerida neste artigo, pois, deve basear-se no modelo tridimencional de análise do discurso da análise crítica do discurso, a saber, prática social, discursiva e textual (FAIRCLOUGH, 2001). A prática social diz respeito à compreensão de como as estruturas e atividades sociais são influenciadas pelo discurso que, por sua vez, é moldado por elas. Nessa dimensão, o foco deve ser em como a identidade homoerótica masculina é representada no texto, considerando o contexto sócio-histórico no qual ele foi produzido e quais visões de mundo são expressas nele.

Na dimensão discursiva, a análise deve recair nas características cognitivas e materiais envolvidas no processo de interpretação e produção textuais (COTS, 2006). Além disso, é necessário enfatizar a intertextualidade no que concerne a forma e o conteúdo do texto, o seu pertencimento a um gênero literário específico e nas ideias que podem não estar explícitas no texto.

Por fim, a dimensão textual refere-se às escolhas léxico-gramaticais e semânticas que contribuem na construção formal e na consequente interpretação dos textos literários (COTS, 2006). Deve-se enfocar também como a ideologia e as crenças do autor são projetadas por meio de tais escolhas. Nessa dimensão, o professor precisa levar os aprendizes a refletir como outras escolhas linguístico-discursivas poderiam alterar os significados construídos no texto.

4. Considerações finais

Embora, historicamente, a sexualidade e o desejo de aprendizes e

professores foram apagados pelas práticas pedagógicas, atualmente, como afirmam Louro (1997) e Moita Lopes (2002), os discursos pedagógicos constroem-se em constante diálogo com questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades, uma vez que essas categorias fazem parte do cotidiano escolar. De fato, a escola é uma das principais instituições de organização e produção de identidades sociais generificadas e sexualizadas. (MOITA LOPES, 2008)

Nesse sentido, tendo em vista que, no ambiente escolar, assim como em outros espaços de socialização, as diferenças de gênero e sexualidade são construídas na e pela linguagem (LOURO, 2003), a sala de aula de línguas constitui um locus onde as identidades sexuais podem ser problematizadas nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam. (MOITA LOPES, 2002)

Portanto, a leitura literária no ensino de línguas, alicerçada nos pressupostos da teoria *queer* e da análise crítica do discurso possibilita que os aprendizes desafiem as ordens de discurso que estabelecem significados sociossexuais solidificados a fim de reorganizar semanticamente tais significados. Assim, por meio dessa prática, objetiva-se desnaturalizar e, sobretudo, desconstruir a ideologia heteronormativa que elege um único comportamento sexual, nesse caso a heterossexualidade, como legítima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004

_____. *Questões de literatura e estética*: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARTER, R. Foreword. In: WATSON, G.; ZYNGIER, S. (eds.). *Literature and stylistics for language learners*: theory and practice. London: Palgrave Macmillan, 2007.

COTS, J. M. Teaching with an attitude: critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, vol. 60, n. 4, p. 335-344, 2006.

DERRIDA, J. *Margens da filosofia.* Campinas: Papyros, 1991.

_____; ROUDINESCO, E. *De que amanhã*: diálogos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Brasília: UnB, 2001.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

JENKS, C. *Transgression.* London/New York: Routledge, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MISKOLCI, R. *Teoria queer*: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NELSON, C. D. *Sexual identities in english language education*: classroom conversations. London/New York: Routledge, 2008.

SPARGO, T. *Foucault and queer theory.* Cambridge: Icon Books, 2000.

SULLIVAN N. *A critical introduction to queer theory.* New York: New York University Press, 2003.

APONTAMENTOS PRIMEIROS SOBRE O CONCEITO DE RESPONSABILIDADE DISCURSIVA

Vítor Vieira Ferreira (UFRJ)
vitor.vieira.ufrj@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo propor uma interface entre duas áreas do conhecimento que raramente estabelecem diálogos mais fecundos entre si. Trata-se de estudos do discurso – conceito que contemplaria as rubricas da análise do discurso, da linguística aplicada, da pragmática e outras áreas afins – e do campo filosófico da ética. Com base nesta proposta, eminentemente interdisciplinar, foi tomado como elemento central de investigação e análise o que gostaríamos de denominar responsabilidade discursiva. Pensar nesta forma de responsabilidade nos leva a examinar as produções linguísticas dos indivíduos, enquanto atos a ser avaliados a partir de uma perspectiva ética. Considerada a inserção desses atos em cadeias discursivas mais amplas e com desdobramentos materiais que ultrapassam a esfera do linguístico, em que medida um indivíduo é responsável pelos enunciados que produz? Para darmos os primeiros passos nessa investigação, somos levados a refletir sobre questões de agência subjetiva nas estruturas discursivas, sobre formas de determinação subjacentes a tais estruturas e sobre a ampliação dos meios materiais de reprodução e legitimação de certos discursos, dentre outros pontos fundamentais e caros a uma perspectiva epistemológico-linguística que entende o fenômeno da linguagem como prática social, inexoravelmente atravessada por elementos de ordem extradiscursiva, que se veem a um mesmo tempo refletidos e refratados pelas produções verbais dos indivíduos socialmente organizados. E tudo isto considerado mais especialmente nosso momento histórico contemporâneo onde um número cada vez maior de indivíduos se converte em agentes de reprodução – quase que automatizada – deste ou daquele discurso, em virtude do desenvolvimento tecnológico dos meios de difusão de informação.

Palavras-chave: Discurso. Responsabilidade discursiva. Análise do discurso.

1. Introdução

Antes de mais nada, devem ser considerados aqui por um lado os limites desta publicação, e, por outro, o fato de estarem sendo apresentadas aqui, como o título já claramente aponta, tão somente reflexões iniciais em torno de uma pesquisa que se mostra embrionária – conquanto apresente alguns contornos já claros. Nas linhas que se seguem, tomaremos como objeto central de reflexão o conceito de *responsabilidade discursiva*. Termo, que, até onde me consta, não figura em outros trabalhos acadêmicos, ao menos não com a importância que aqui proponho que ele

tenha.

Considerado o conceito já em seus termos, ficará claro o caráter interdisciplinar da empreitada. Temos aqui uma proposta de interface entre os campos maiores da linguística e da filosofia. Se tomarmos os dois conceitos-base *responsabilidade* e *discurso* (e, neste sentido, a combinação "discurso responsável" se torna tão possível quanto "responsabilidade discursiva") chegaremos então às áreas dos estudos do discurso e da ética.

Quanto à primeira área, trata-se de uma rubrica assumidamente mais ampla e que se propõe a abarcar disciplinas como a pragmática, a linguística aplicada, a análise (crítica) do discurso e outras afins. Não se coloca para nós neste momento a questão sobre o termo "disciplina" ou dos limites a serem estabelecidos para os campos citados. O que pode ser afirmado sem maiores contestações é que há um eixo analítico central, um recorte epistemológico em comum, que concede primazia ao estudo dos fenômenos linguísticos em suas realizações concretas de uso, sendo estas cultural, social, enfim, historicamente determinadas. Recorrermos a algumas dicotomias já consagradas na história da linguística torna ainda mais claro de que se trata este eixo. Tomar como objeto de estudo a linguagem em uso significa priorizar a *langue* à *parole* de Saussure, o desempenho à competência de Chomsky ou ainda a sentença ao enunciado de Bakhtin.

Já quanto à segunda área, a Ética, trata-se, conforme define o *Dicionário Básico de Filosofia* (JAPIASSÚ & SOUZA FILHO, 2006) em verbete correspondente, da

> [p]arte da filosofia prática que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral (finalidade e sentido da vida humana, os fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, o valor da consciência moral etc.).

Ademais, cabe à ética a área da filosofia tomar como objeto de investigação a responsabilidade moral dos atos humanos.

2. Sobre o conceito de responsabilidade moral

Conquanto moralidade e responsabilidade sejam termos que não com grande dificuldade sejam ditos ou escritos em interações cotidianas, é necessário que tornemos o conceito de responsabilidade moral um pouco mais preciso.

Conforme aponta Fischer (1987, p. 81), uma teoria da responsabilidade moral estabelece as condições sobre as quais um indivíduo, considerado seu comportamento, é digno de receber um elogio (*praise*) ou uma reprovação (*blame*). Uma tentativa de teorização da responsabilidade moral, encontra-se diretamente ligada a uma ideia fundamental para a ética. A saber, a de que o homem transcende a natureza e seus imperativos na medida em que foi capaz de construir para si uma nova morada (*ethos*) a um mesmo tempo individual e social. Isto é, não mais estando fadado a seus desígnios biológicos enquanto espécie, ou mesmo às intempéries do ambiente natural que o cerca, o homem passa a dispor de um poder tal que o leva inevitavelmente a se questionar: dentre toda uma infinita gama de novas possibilidades, quais delas se apresentam como sendo boas, e quais como ruins? (Cf. HÖFFE, 2013, p. 10). Portanto, refletir sobre a moralidade dos atos humanos é tentar estabelecer princípios a partir dos quais estes atos possam ser valorados.

Se falamos aqui em um poder que transcende determinismos biológico a priori, estamos então adentrando no terreno da liberdade, ou do livre-arbítrio. Pois, em um primeiro momento, somente poderíamos falar em responsabilidade, isto é, em uma avaliação moral de um ato, se o indivíduo que o realiza fosse livre para fazê-lo de um *outro modo* – eis aqui o que se coloca para alguns autores (como Peter van Inwagen e Harry Frankfurt) como o princípio das possibilidades alternativas. Daí não ser possível responsabilizar alguém por ter feito algo se este alguém só poderia fazê-lo. Não faria sentido, portanto, imputarmos responsabilidade a indivíduo que se vê obrigado por criminoso armado a conceder-lhe a senha bancária de seu marido ou esposa[51].

Coloca-se então diante de nós um problema fundamental da filosofia e que obviamente não se pretende solucionar aqui: a questão do livre-arbítrio e do determinismo – ou, dito de outro modo, da liberdade e da necessidade.

Conforme sintetiza satisfatoriamente Costa (2000, p. 19), o problema pode ser considerado a partir de três proposições fundamentais:

---

[51] Não entraremos aqui na discussão que se coloca com Frankfurt (1988, p. 1 et seq.) quando este sugere que é possível ser moralmente responsável por uma ação ainda que não tivesse sido possível agir de outra forma.

1. Todo evento é causado.
2. Nossas ações são livres.
3. Ações livres não são causadas.

Este sistema de proposições, conforme aponta o autor, é um sistema em si inconsistente, isto é, não há a possibilidade de as três serem verdadeiras. Se rejeitamos a proposição 1, aceitando assim a ideia de que há dentre as ações humanas algumas que são livres e, portanto, não causadas, estaremos então a adotar uma postura *libertarianista*. Se rejeitamos a proposição 2, aceitando assim a ideia de que todo evento é causado, não há, desta forma, motivos para se falar em liberdade, restando assim que nos mantenhamos em uma postura *determinista*. Por fim, se consideramos a possibilidade de que nossas ações sejam livres, ainda que se possa falar em uma causalidade de eventos, resta então a postura compatibilista. Estas três posturas correspondem às três grandes tentativas de resolver o problema do livre-arbítrio: o libertarianismo, o determinismo e o compatibilismo. E ainda é digno de menção a ideia do incompatibilismo, que, contrapondo-se ao compatibilismo, postula que a noção de um universo plenamente determinado por mecanismos causais é incompatível com a ideia de livre-arbítrio; o mesmo ocorre inversamente – trata-se sempre, portanto, de optar exclusivamente ou pela liberdade, ou pelo determinismo pleno.

Evidentemente, há uma série de argumentos que dão suporte a cada uma destas posições e, como dito anteriormente, trata-se aqui de uma questão indissolúvel – ao menos assim apresenta-se até o momento considerando o estado da arte da filosofia e mesmo da ciência[52]. Com isso, nosso objetivo aqui é tão somente apresentar, de modo assumidamente bastante sintético e superficial, a complexidade do tema de nosso trabalho e que correntes se viram estabelecidas na filosofia em sua trajetória ao longo da história.

3. Reflexões filosóficas à luz dos estudos do discurso

O movimento central que realizamos neste trabalho – e que em

[52] Devem aqui serem mencionados os experimentos e toda a literatura disponível no campo da neurociência que se debruçam direta ou indiretamente com o tema do livre-arbítrio. Para citar alguns: Murphy & Brown (2007), Willmott (2016) e Suarez & Adams (2013).

alguma medida concede a ele algum ineditismo, ao menos quando falamos em produções acadêmicas em língua portuguesa – é compreender os fenômenos da linguagem como objeto de uma reflexão eminentemente ética. Sendo mais preciso, e reafirmando o eixo analítico central anteriormente mencionado, entendo o discurso, ou, dito aqui de outro modo, a produção de um enunciado linguístico, como uma prática social. Julgo ser relevante esta inserção do discurso na categoria das práticas sociais e sobre isto cabe aqui relevante passagem:

> Ao usar o termo "discurso", proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. [...] [Isto] implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] implica uma relação dialética entre o discurso a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição quanto o efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-91)

Entendido como uma prática, um ato humano como qualquer outro – lembremos que o objeto central da reflexão no campo da ética é p agir humano e sua devida valoração – posso dizer que se opera aqui uma substituição da pergunta filosófica clássica "o que devo fazer" ou "como devo agir" por questionamentos como "o que devo dizer" ou "como devo me expressar".

Meu objetivo mais amplo é o de preencher lacunas que se verificam de uma forma geral nos dois campos entres os quais objetivamos estabelecer aqui uma interface. Por um lado, a maior parte dos estudos em ética[53] não tomam como objeto de reflexão os atos de produção discursiva; e, por outro, os estudos nas áreas do discurso raramente se propõe a investigar imperativos morais e éticos últimos quando da produção de atos discursivos.

Com este intuito, e entendidas como desdobramentos das perguntas colocadas no parágrafo anterior, as linhas que se seguem tomarão como ponto de partida os seguintes questionamentos: a) o que significa ser discursivamente livre?; b) poderíamos falar em determinismo linguístico ou discursivo?; c) poderíamos falar em livre-arbítrio discursivo?; d) o que poderia significar, portanto, ser discursivamente responsável? Trataremos de cada uma destas questões, ainda que de modo inicial.

---

[53] Não se pode negligenciar aqui a vasta literatura sobre o ramo da ética do discurso (*Diskursethik*) que, infelizmente, acaba por ficar restrita aos círculos de língua alemã e sobre o que ainda muito pouco foi escrito em língua portuguesa.

3.1. Ser discursivamente livre

Coloquemos lado a lado o tema da liberdade e o conceito de linguagem, entendido aqui, repitamos, como uma prática social. Não será então difícil sustentar a ideia de que a produção de um enunciado é um dos atos mais difíceis de serem controlados por elementos externos ao agente. Se pensarmos, por exemplo, mesmo nos mais autoritários momentos da história da humanidade, não há de se negar que algumas ideias, ditos, ou mensagens, sejam musicadas, sejam em bilhetes secretos, eram transmitidas e sem que disso se pudesse ter qualquer controle. Por mais intensa que fosse a repressão, até mesmo um piscar de olhos possuía uma carga discursiva incontrolável, podendo mesmo este simples ato significar muito a depender da interação comunicativa em questão. Em suma, tentar calar uma voz que quer se fazer ouvida não é da tarefa mais fácil – ainda que não seja impossível.

Se pensarmos, por exemplo, nos eventos biográficos de um pensador italiano tão caro aos estudos do discurso – ainda que nem sempre devidamente reconhecido – a saber, Antonio Gramsci, veremos que sequer a prisão a mando do fascista Benito Mussolini foi capaz de silenciá-lo. Do contrário, sua obra prima realizou-se precisamente no cárcere; tendo-lhe bastado tão somente folhas onde se pudesse escrever algo com o que escrevesse.

Prosseguindo com nossa reflexão, pensarmos em liberdade discursiva pode vir a nos remeter a Aristóteles. Para o pensador grego, uma ação voluntária (e, portanto, livre) deve ter origem no agente, sendo ele própria seu responsável, sua causa.

Tomemos então um enunciado qualquer. Se pensamos nos elementos clássicos da comunicação conforme sugeridos por Jakobson (ao que retornaremos posteriormente), perceberemos que para este enunciado (que pode ser chamado de texto, discurso ou mensagem) o elemento de maior importância, em última instância, é o seu emissor. Ou seja, conquanto estejam presentes na realidade um contexto referencial do qual se trate o enunciado, um canal, um código e um receptor, a mensagem só pode se materializar se houver um emissor que o faça. E ainda poderíamos dizer mais: considerada a fundamentação social dos códigos, sem as interações dos agentes individuais, dos falantes (caso se trate de uma linguagem verbal) nenhum código seria possível. Deste modo, tomando por base a reflexão do Estagirita, poderemos então afirmar que toda a produção linguística tem sua origem em um agente individual, sendo, portanto,

voluntária, livre e, mais do que isto, passiva de ser moralmente valorada, uma vez que o indivíduo assume sempre a responsabilidade do ato.

Outra contribuição relevante e que contribui para nossa reflexão é a do consagrado linguista Émile Benveniste. Tomemos uma de suas passagens:

> [a linguagem] [é] tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem. [...] Os próprios termos dos quais nos servimos aqui, eu, e tu, não se devem tomar como figuras, mas como formas linguísticas que indicam a "pessoa". É notável o fato – mas, familiar como é, quem pensa em notá-lo? – de que entre os signos de uma língua, de qualquer tipo, época ou região que ela seja, não faltam jamais os "pronomes pessoais". Uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível. (BENVENISTE, 1976, p. 287)

Neste e em outros momentos do texto em questão, o que se defende é a ideia de que o sujeito se manifesta, se vê expresso, precisamente por meio da linguagem, não sendo possível, portanto, falarmos em uma linguagem sem sujeito. As formas linguísticas pronominais de primeira, segunda e terceira pessoa não por menos verificam-se – assim se supõe – em toda e qualquer língua, ainda que com comportamentos linguísticos, ou, em termos chomskyianos, em parâmetros distintos. Esta reflexão apresentada pelo linguista francês, somada à anterior aristotélica, reafirma a centralidade do sujeito nas produções linguísticas. Isto, porém, seria um indício de sua liberdade na esfera da linguagem?

Alguns argumentos parecem tornar a questão um pouco mais complexa.

Em primeiro lugar, poderíamos mencionar a tese de que uma das funções da linguagem é a produção de sujeitos (cf. LECERCLE, 2006, p. 198). Isto é, a linguagem, para além de ser um meio neutro de comunicação com o qual indivíduos interagem, é ela própria espaço para processos de subjetivação. Podemos dizer que a constituição subjetiva dos indivíduos se dá a partir da inserção destes em estruturas discursivas e em virtude das diferentes posições dos indivíduos nestas estruturas. Dito de outro modo, dentre outros fatores, somos quem somos em virtude dos discursos e das posições discursivas que ocupamos na vida social[54].

---

[54] Não se trata aqui de endossar a tese – hoje bastante em voga nas ciências humanas – de que não haja qualquer forma de determinação na constituição dos sujeitos que não sejam as sociais e cultu-

Há algo mais que vai ao encontro do que acabamos de expor. Um dos grandes legados teóricos que a análise do discurso nos apresenta é a premissa de que o sujeito é um efeito de estruturas discursivas maiores sobre as quais ele não possui maior controle. Conforme aponta Orlandi (2007, p. 20):

> o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redunda em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Sem que nos aprofundemos, o que se pode dizer é que quando falamos em análise do discurso – a despeito das especificidades de cada autor ou corrente (francesa, crítica etc.) – uma de suas maiores contribuições é tomar como central a relação que se estabelece entre texto e contexto, lançando para si a tarefa de desvendar em que medida o primeiro é determinado pelo segundo.

Seria certamente equivocado atestar aqui que para a análise do discurso a o contexto, em suas instâncias sociais, políticas, econômicas, históricas etc., determine quase que como mecanicamente as produções discursivas. Como aponta Locke (2004, p. 37) ao tratar da análise crítica do discurso, há uma tendência de que os pesquisadores críticos assumam uma agenda política que tenha por objetivo explicitar e fazer uma crítica de instâncias de dominação social que se fundamentam, dentre outros, a partir de uma base discursiva, simbólica. Isto corresponde a um mesmo tempo a duas implicações para a prática teórico-analítica levada a cabo pela análise crítica do discurso. A primeira, a existência de uma dimensão normativa, visto que não somente se dispõe a descrever fenômenos discursivos da realidade, mas também valorá-los a partir de determinados princípios de justiça ou bem-estar social (cf. FAIRCLOUGH, 2012, p. 9). E, a segunda, que seja enfatizado o papel transformador do sujeito em suas práticas sociais e discursivas, uma vez que, dizendo em termos bakhtinianos, a linguagem não somente reflete, como também refrata a realidade.

Retomemos, contudo, o que foi colocado ao início dessa seção.

Como sustentamos, o sujeito, enquanto produtor sempre único e inédito de todo e qualquer enunciado, dado que este é sempre historica-

---

rais. Não devem ser aqui diminuídas as influências da configuração biológica específica de cada indivíduo.

mente original (trata-se sempre de um novo momento histórico de enunciação, a despeito de seu emissor e mesmo do conteúdo da mensagem) e comporta-se sempre como agente último de sua produção linguística. Consideremos ainda a premissa de que, desconsiderada certa pretensão de neutralidade imputada à linguagem, os enunciados – e por consequência os sujeitos – não são meros efeitos de estruturas discursivas e sociais mais amplas; lhes é também possível colocar estas últimas em xeque. Ainda que possamos, portanto, falarmos em algum espaço de agência individual na transformação de estruturas que o antecedem, coloca-se ainda como lacunar uma reflexão teórica e\ou analítica que esclareça como *de fato* ocorrem estas instâncias de "liberdade"; isto é, espaços onde o determinismo social e discursivo parece se mostrar falho. Se o indivíduo é constituído discursivamente, determinado a um mesmo tempo socialmente e mesmo por suas pulsões inconscientes das quais não possui o menor controle, como podemos falar então em uma liberdade discursiva? Como defini-la, mensurá-la, identifica-la?

Estas perguntas permanecem, até onde me consta, sem respostas.

Parece que já nos encontramos, porém, motivados a aceitar que uma possível liberdade discursiva, ainda que não seja impossível, tende a se mostrar bastante singela. Assumamos em um primeiro momento que a dificuldade inicial de apreensão destas formas de liberdade acabe por nos levar a um cenário onde formas de determinismo se apresentem como mais pujantes.

3.2. Determinismo linguístico e\ou discursivo

Perguntamo-nos então agora: há algum tipo de determinismo linguístico ou discursivo? Isto é, há instâncias linguísticas e/ou discursivas que obstam a liberdade dos indivíduos quando de seus usos da linguagem?

Um primeiro argumento que poderíamos mencionar é o que chamo aqui de argumento internalista. Este argumento pode ser entendido mais como uma limitação do que uma forma de determinismo; o que não impede de ser aqui mencionado. Referimo-nos aqui especificamente às contribuições de Noam Chomsky. Para o autor,

> [a] ação humana só pode ser compreendida a partir das premissas de que as capacidades de primeira ordem e os conjuntos de disposições comportamentais envolvem o uso de estruturas cognitivas que expressam sistemas de conhecimentos (inconscientes), de crenças, de previsões, de avaliações, de jul-

gamento etc. (CHOMSKY, 1980, p. 24)

Esta passagem nos permite chegar ao aspecto central do argumento internalista, a saber, a crença em uma base biológica que possibilita aos seres humanos conseguir desempenhar com sucesso a faculdade da linguagem.

Chomsky dedica especial atenção ao (por ele intitulado) problema de Platão (cf. CHOMSKY, 1988), também apresentado como a questão da pobreza de estímulo. Este se baseia no questionamento acerca de como uma criança consegue desenvolver seus pensamentos em uma complexidade maior do que aquela à qual foi exposta. A resposta para esta questão é a suposição de que dispomos de estruturas e conhecimento que são *inatas*.

Um outro argumento frequentemente utilizado por gerativistas e que reforça a ideia de uma estrutura biológica é a verificada ocorrência de afasias, isto é, lesões cerebrais que comprometem a performance linguística em diferentes medidas.

Tudo isto nos leva a crer que há um conjunto finito de princípios que regula o funcionamento da linguagem em todo e qualquer indivíduo (biologicamente apto para tanto) – o que em termos chomskyianos seria designado como gramática gerativa. Podemos, portanto, dizer que tais princípios determinam as produções linguísticas individuais impondo-lhes limites estruturais, sendo também o mesmo válido até mesmo para os próprios pensamentos em si, se pensarmos na cada vez mais verificada articulação entre pensamento e linguagem. Desconsiderá-los em nome de uma liberdade linguística plena não nos pareceria sensato.

Ao mencionar anteriormente as reflexões de Chomsky acerca de princípios universais que regem, de um mesmo modo, todas as línguas humanas, não pretendo com isso negligenciar as especificidades de cada uma delas e que estas, inseridas em diferentes contextos culturais, realizam-se de formas absolutamente particulares e em conjuntos de práticas discursivas inquestionavelmente distintas. Estas especificidades podem ser verificadas não somente quando comparamos uma língua com a outra, mas também quando pensamos na evolução interna de uma língua particular ao longo do tempo; analisando-a, portanto, diacronicamente.

Seguindo esta linha de raciocínio, parece-nos válido o argumento de Bakhtin (2009, p. 44) de que “cada época e cada grupo social tem seu

repertório de formas de discurso na comunicação[55]". Ademais, prossegue o autor, uma "língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes"* (BAKHTIN, 2009, p. 128). Para então, de modo bastante assertivo, afirmar que: "[a]s leis da evolução linguística não são e maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas"*.

Se assumirmos como verdadeiras as afirmações feitas acima por Bakhtin, chegaremos então a nosso segundo argumento: no quadro evolutivo das línguas, o horizonte de transformações possíveis não se coloca para o falante, que, por sua vez, reduzidíssima agência possui tanto no que diz respeito às transformações estruturais da língua, quanto no que tange ao anteriormente mencionado "repertório de formas de discurso". Conquanto não se possa excluí-lo do processo, sua participação ocorre sempre inserida em um complexo social mais abrangente constituído por relações com outros indivíduos – relações estas, em última instância, socialmente determinadas.

Convém ainda situarmos o texto bakhtiniano considerando os diálogos que a obra mencionada estabelece com as principais correntes à época no que diz respeito ao tratamento das formas linguísticas. Em seu *Marxismo e Filosofia de Linguagem*, são apresentadas criticamente pelo autor duas grandes posturas epistemológicas sob as rubricas do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista. Sem que nos aprofundemos sobre estes, podemos dizer de modo bastante sucinto que a) com relação ao primeiro, há a ideia de que a língua seja um sistema objetivo e estável, não influenciado pelos enunciados individuais, regido exclusivamente por formas normativas e b) com relação ao segundo, que as leis da criação linguística se encontram situadas no indivíduo e em sua configuração psicológica. Diante destas duas posturas, Bakhtin concede então primazia ao ambiente sócio-histórico em que a linguagem se realiza, visto que, para o autor, [a] situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação". (BAKHTIN, 2009, p. 117)

---

[55] Omitimos aqui deliberadamente o adjetivo "socioideológica", referente ao termo "comunicação" de modo a não entrarmos no debate mais amplo acerca do conceito de ideologia em Bakhtin. Quanto a isto, ver Konder (2002, p. 111 et seq.)

Com isso, retornamos então aos questionamentos suscitados na seção anterior. Pois, ainda que não com estes termos, Bakhtin está se debruçando precisamente sobre o conceito de discurso em suas relações com o contexto sócio-histórico, reafirmando o caráter de determinação que este possui com relação àquele. Nesse sentido, nosso terceiro e final argumento para esta seção dedicada às formas de determinação linguística e\ou discursiva, diz respeito à já mencionada anteriormente questão da constituição subjetiva dos indivíduos levadas a cabo por estruturas discursivas e extradiscursiva sob as quais seu controle e espaço de agência é extremamente limitado.

Mantém-se novamente, portanto, a necessidade de uma reflexão teórico e analítica que dê conta de tornar precisas as instâncias de agência do indivíduo diante de estruturas que o sobredeterminam. Para isto, voltaremos agora nossos olhares.

3.3. Livre-arbítrio discursivo

Nas linhas anteriores, foi possível verificar alguns argumentos que certamente afastariam o leitor da ideia de que o indivíduo em suas produções linguísticas disporia de algum nível considerável de liberdade. Isto certamente nos causa uma angustiante sensação que, se levada às últimas consequências, poderia servir de fundamentação para um niilismo fatalista com desdobramentos políticos bastante nefastos, dado que não seria então mais possível falar em qualquer nível de responsabilidade. Ora, se minha proposta é pensar em instâncias de responsabilidade discursivo, é preciso então que seja esboçada uma fundamentação inicial para o conceito. Para tanto, é imprescindível que partamos do pressuposto de que é *em alguma medida* possível falarmos em livre-arbítrio discursivo – ou liberdade discursiva.

O passo inicial nessa direção é que a questão "possuímos livre-arbítrio discursivo?" seja refeita. Tal como afirma Baumeister (2014, p. 235) quando tratando da pergunta "as pessoas possuem livre-arbítrio?", nossa questão não pode ser pensada como possuindo apenas uma resposta positiva e outra negativa. Isto, pois a liberdade apresenta-se em diferentes níveis, e, partindo deste princípio, à luz de nossas reflexões sobre a linguagem sugiro então que falemos em um continuum de *instâncias de controle discursivo* com diferentes extensões.

Para tanto, a primeira reflexão que pretendo sugerir aqui com vis-

tas à fundamentação de tais instâncias diz respeito ao fato de que todo *ato discursivo individual* é único – o que já fora, inclusive, inicialmente apresentado na seção 3.1. Esta tese pode ser justificada, em princípio, de dois modos.

Um primeiro embasamento para esta justificativa requer que nos remetamos novamente a Bakhtin. Para o autor, em todo processo de interação comunicativa o ouvinte assume sempre uma postura responsiva ativa diante daquilo que é recebido: "concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc." (BAKHTIN, 2010, p. 271). Com isso, a produção linguística adquire uma dimensão eminentemente valorativa; ou, conforme sintetiza Faraco (2006, p. 53)

> a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores.

Uma vez que todo *ato discursivo individual* pressupõe uma atitude axiológica, esta será por sua vez sempre inédita em virtude da complexidade das formas de determinação dos quadros semântico-axiológicos em um contexto de interações comunicativas reais. Para facilitar a compreensão desta afirmação, partamos do princípio de que um indivíduo da espécie humana se constitui como tal a partir de três grandes matrizes, a saber, a biológica, a psicológica e a social. Dado isto, duas atitudes responsivas assumidas por dois indivíduos distintos não podem ter sido determinadas por estas matrizes de um mesmo modo, visto se tratarem sempre de matrizes substancialmente distintas. Isto nos leva à seguinte conclusão: mesmo que suponhamos serem plenamente determinados os eixos axiológicos a partir dos quais os indivíduos valoram um determinado conteúdo discursivo, estas valorações efetivas são sempre distintas entre si (em graus maiores ou menores). Com isso, podemos então atestar que todo *ato discursivo individual* é único pois as avaliações individuais que sustentam as atitudes responsivas são sempre únicas.

Uma segunda forma de fundamentação deste caráter de ineditismo do *ato discursivo individual*, e desprezando aqui sua dimensão valorativa, é constatar o seguinte: cada *ato discursivo individual*, ainda que consideremos se tratar de uma mesma mensagem, enunciada por um mesmo emissor, recebida por um mesmo receptor, em um mesmo contexto institucional etc. se realiza sempre em um momento cronológico distinto de todo e qualquer outro *ato discursivo individual* já realizado. Isto se asse-

melha à reflexão filosófica de que a igualdade entre dois elementos não se configura como uma propriedade inerente destes, tratando-se muito mais deste caso de uma relação (metafísica) estabelecida a posteriori por parte de um observador.

Sustentamos aqui a tese de que todo *ato discursivo individual* é único para que possamos correlacioná-la com a já mencionada concepção aristotélica quanto à liberdade de um ato. Devemos aqui retomá-la e complementá-la.

Tomemos a passagem central para nossa reflexão presente no Livro III da *Ética a Nicômaco*: "[s]ão, pois, consideradas involuntárias aquelas coisas que ocorrem sob compulsão ou por ignorância; e é compulsório ou forçado aquilo cujo princípio motor se encontra fora de nós [...]" (ARISTÓTELES, 1984, p. 81). Considerada esta passagem, creio que venha então a se tornar mais clara a relação entre a ideia de princípio motor e a tese do ineditismo do *ato discursivo individual*. Se um *ato discursivo individual* é sempre único, portanto seu princípio motor é sempre o produtor deste ato, a despeito, como vimos, dos sistemas prévios de determinação. E se um *ato discursivo individual*, sempre único, pressupõe avaliações individuais (igualmente sempre únicas) e mesmo a inexorável consciência do ato em si, não cabe, portanto, falarmos aqui em ignorância – o que para Aristóteles comprometeria a voluntariedade de um ato. Ora, seria uma contradição em termos afirmar que um indivíduo produziu um determinado enunciado sem que o soubesse[56].

Façamos então um apanhado geral das linhas antecedentes: ainda que a) o conteúdo de um ato discursivo individual seja – como vimos na seção 3.1 – discursivamente (e, por conseguinte, social e historicamente) determinado e que b) a forma de um ato discursivo individual possua – como vimos na seção 3.2 – delimitações e limitações linguísticas estruturais (retomando os argumentos internalista e da mudança linguística), para que este ocorra é preciso haver um agente A realizando um conjunto X de escolhas. Este conjunto de escolhas abarca tanto as mais inconscientes ou socialmente determinadas quanto a própria opção em si de produzir o enunciado. Por mais que possamos falar em um conjunto Y de determinações que antecedem este conjunto X, o ato final em si da produção discursiva cabe em última instância ao agente em virtude de sua opção por

[56] Desconsideremos aqui os contextos de sonambulismo, sugestão hipnótica, efeitos de substâncias psicotrópicas e outros similares.

realizá-lo. E se mantivermos a ideia de um continuum de liberdade, não podemos falar que a opção de produzir um enunciado E seja tão determinada quanto as mais contundentes determinações discursivas, biológicas ou psicológicas[57].

Tomemos um exemplo do que acabo de expor. Pensemos em um indivíduo I que nunca pôde frequentar uma escola e cujas únicas fontes de informação são os colegas de trabalho – cujas formações escolares também são deficientes. Suponhamos que em meio a interações com estes, o indivíduo I tenha recebido a mensagem com o seguinte conteúdo C: [homens heterossexuais não são contaminados com o vírus da AIDS]. Suponhamos então que I concorde com este conteúdo C. Podemos aqui sustentar que o horizonte axiológico para a recepção (ativa) desta mensagem é deficiente o bastante para que esta concordância possa ser justificada pela falta de informação. Esta falta de informação, por sua vez, não pode ser entendida como sendo algo pelo qual I simplesmente "escolheu". Trata-se muito mais aqui ou de a) um resultado de uma série de escolhas anteriores por parte I, como, por exemplo, deliberadamente não querer estudar; ou de b) que I nunca tenha sido levado a escola por seus pais e já desde muito cedo fora obrigado por estes a trabalhar. Assumamos que em caso de "a", temos um fator determinante K1 que cerceou a liberdade de I, impedindo-o de dispor de um conjunto mínimo de informações suficientes que o levassem a discordar de C. E que em caso de "b", tenhamos o fator determinante K2, com as mesmas implicações de K1. Tanto K1 quanto K2 são efeitos de uma determinada totalidade social mais ampla onde se imiscuam estruturas discursivas (como por exemplo estruturas discursivas nas quais C seja valorado como falso) e extradiscursivas (como por exemplo instituições que pudessem inserir I em estruturas nas quais C fosse valorado como falso). K1 e K2 comprometem a liberdade de I na avaliação de C em um determinado nível Z1.

Suponhamos agora que I, conversando com colegas de bairro, opte por produzir um enunciado com o mesmo conteúdo C. Poderíamos, dentre outras, listar as seguintes razões para esta escolha: a) se tratar de uma necessidade de I de legitimar de seus pensamentos homofóbicos, b) se tratar de uma tentativa de acalmar um outro colega quando este afirma

---

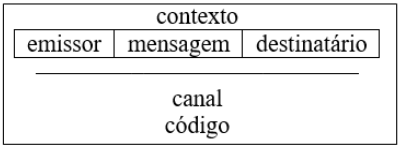
[57] A menos, claro, que falemos em afasias, deficiências intelectuais e cognitivas ou mesmo, por exemplo, se considerarmos que expressões de dor sejam *ato discursivo individual*; neste caso, não seria possível sustentar que um grito após um ferimento tenha sido resultado de uma deliberação racional.

ter tido relação sexual com uma parceira que se supõe ter alguma DST, c) se tratar de uma reação de espanto diante de um colega quando este afirma que um conhecido de ambos, heterossexual, esteja infectado com o vírus HIV. Estas três razões correspondem respectivamente aos fatores determinantes K3, K4 e K5. K3, K4 e K5 determinam em um nível Z2 que I reproduza o conteúdo C.

Neste exemplo, me parece inquestionável que Z1 corresponde a um nível de comprometimento de liberdade *maior* do que o de Z2. Isto é, mantida aqui a ideia do continuum, seria extremamente árduo sustentar que uma razão possível [se tratar de uma reação de espanto diante de um colega quando este afirma que um conhecido de ambos, heterossexual, esteja infectado com o vírus HIV] comprometa a liberdade de I em um mesmo nível que uma razão possível [que I nunca tenha sido levado a escola por seus pais e já desde muito cedo fora obrigado por estes a trabalhar].

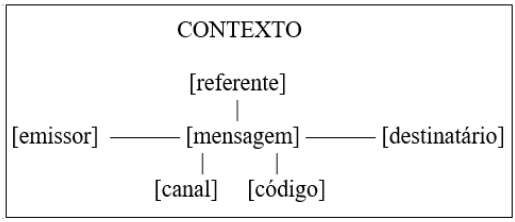
Considerado o exposto, eis a tese a ser aqui defendida: o princípio motor de um ato discursivo individual é sempre o seu indivíduo produtor, o que nos possibilita, portanto, atestar que o ato discursivo individual é, de alguma forma, um ato suficientemente *livre* a ponto de poder ser moralmente valorado, de modo ser possível a imputação a seu agente de algum nível de responsabilidade. Neste caso, as determinações para a escolha última de realizar o ato discursivo individual se dão sempre em um nível que não compromete a liberdade de seu agente a ponto deste não mais poder ser considerado responsável (portanto, livre) por sua produção linguística.

Se a tese expressa anteriormente é válida, então posso agora delinear mais nitidamente a noção de liberdade discursiva. Para tanto, tomaremos como ponto de partida o tradicional modelo da Teoria da Comunicação conforme proposto por Jakobson. Segundo o autor (1960, p. 353), os seis termos do esquema abaixo representam os fatores constitutivos de todo processo linguístico.



De fato, trata-se aqui de uma mera divisão abstrata e que tem por objetivo tão somente identificar e destacar cada um dos elementos. Entre-

tanto, por conta desta disposição específica dos elementos no diagrama, não se coloca como visualmente clara o bastante a ideia de que subjacente aos elementos [emissor], [receptor], [canal], [código] e [mensagem] se encontra o elemento [contexto]. Entendo que na teoria jakobsoniana o contexto é o elemento que assume importância destacada quando se trata da função referencial e que, nesse sentido, o referente da mensagem – termo que aqui entendo ser mais adequado do que "contexto" – deva ser considerado distintivamente com relação aos outros elementos, aos quais correspondem outras funções. Entretanto, isto pode tornar esmaecida a inalienável relação entre o mundo extradiscursivo – i. e., o contexto – e os outros elementos da comunicação, com suas respectivas materialidades. Com isso, proponho aqui uma reorganização do esquema, de modo que tenhamos o seguinte:



Dada esta simplória alteração inicial, o que teria o modelo a contribuir com nossas reflexões sobre liberdade? Tomemos, pois, cada um de seus elementos, e tratemos de relacioná-los com a noção de liberdade. Propõe-se, portanto, a seguintes pergunta: o emissor dispõe de alguma liberdade quando da escolha das realizações concretas dos elementos da comunicação? Dito de modo mais específico: pode o emissor determinar quem ou o que concretamente preencherá os papéis do receptor, do código, do canal, da mensagem e do referente?

Quanto ao [destinatário], podemos dizer que de uma forma geral sempre escolhemos a quem nossas mensagens serão destinadas. Esta escolha implica, inclusive, que outras sejam feitas com relação aos outros elementos. Se quero me dirigir a uma criança muito nova, minha mensagem deve ser adequada ao horizonte de compreensão que eu suponho a criança ter. Se me dirijo a um amigo cuja língua materna é diferente da minha, mas que também domino, então preciso utilizar o código desta língua estrangeira que domino.

Outros aspectos tornam de fato o problema mais complexo quando tratamos de mensagens a serem divulgadas a um número muito vasto

de pessoas – como no caso de transmissões televisivas, de rádio ou mesmo mais contemporaneamente pela internet quando utilizamos espaços públicos como os de comentários, páginas pessoais ou perfis em redes sociais. Entretanto, neste caso podemos dizer que via de regra o emissor, ainda que não tenha como precisar quais e quantos indivíduos recebem sua mensagem, tem a ciência de que, a depender do canal isto assim se dê.

Quanto ao [código], ainda que retomemos aqui as limitações linguísticas e culturais de uma determinada língua, a escolha por um código em função do outro é sempre uma escolha consciente. Quando diante de necessidades contextuais específicas, diferentes códigos são conscientemente utilizados – parecem óbvias, por exemplo, as determinações contextuais quando optamos por sinalizar vias com placas e não com livros ou revistas.

Quanto ao [canal], também este é sempre resultado de uma escolha do emissor, ainda que se possa falar em formas de comunicação que restrinjam emissores e destinatários a um único canal – como quando dois prisioneiros em diferentes celas se comunicam por intermédio de um carcereiro.

Quanto à [mensagem], ainda que consideremos as determinações linguísticas e discursivas que abordamos previamente, há de se falar aqui em um continuum de liberdade por parte do emissor nos dois eixos centrais da mensagem: sua forma e seu conteúdo. Ao falarmos aqui de conteúdo, acabamos então por contemplar o elemento [referente], cuja realização também depende em última instância da escolha do falante.

Em suma: no que diz respeito ao preenchimento efetivo e concreto dos papéis designados por cada elemento elementos essenciais da comunicação há sempre um processo de escolha em maior ou menor grau realizado pelo emissor. Isto nos permite afirmar que a escolha destes elementos corresponde a diferentes instâncias de controle discursivo por parte do emissor quando da produção de um ato discursivo individual.

3.4. Responsabilidade discursiva

Na seção 3.1, ao introduzirmos a questão da liberdade discursiva, optamos por não nos aprofundarmos tal como o fizemos na seção anterior, de modo a preparar o terreno para os aspectos mais deterministas do discurso e da linguagem por si própria, sobre o que foi discutido na seção

3.2. Em 3.3., foi possível então sustentar que, considerado exclusivamente o argumento aristotélico e a premissa de que a liberdade se manifesta e um continuum, é possível de fato falar em liberdade discursiva, ou, de modo mais preciso, em instâncias de controle discursivo com base nas escolhas que o emissor realiza quanto aos elementos mais essenciais da comunicação quando da produção de um ato discursivo individual.

Finalmente, após termos percorrido este trajeto, coloca-se diante de nós a pergunta: o que significa ser discursivamente responsável? Antes de respondê-la, tratemos de um ponto essencial.

Se partimos do princípio que todo meu trabalho se desenvolve a partir de uma interface entre a ética e os estudos do discurso, é indispensável que não seja deixado de lado o caráter normativo desta área filosófica (cf. VAZ, 1999, p. 74; HÖFFE, 2013, p. 26). Isto significa dizer que a pesquisa neste campo se submete a um determinado conjunto de fins e normas que são valorados positivamente – em função de seus inversos, que o são negativamente – e que assumem um caráter prescritivo. Este caráter prescritivo estabelece uma relação direta com a pretensão transformadora de certas correntes nos estudos do discurso, como por exemplo a já mencionada análise crítica do discurso. Assumir uma intenção de transformação exige de algum modo a adoção de um determinado sistema de valores. O que não poderia deixar de sê-lo, uma vez que em muitas áreas das ciências humanas já se mostram claras as relações entre as escolhas realizadas ao longo da prática científica e investigativa e os contextos sociais mais amplos que podem por meio destas práticas e investigações serem questionados ou legitimados.

Dito isto, aquilo que para mim se mostra como sendo a responsabilidade discursiva não pode prescindir de uma valoração prévia positiva do agir *racional*. Esta simples expressão já coloca diante de nós a tarefa de nos reportarmos a um sem número de linhas e mais linhas escritas pelos filósofos ao longo do tempo. Para tanto, não dispomos aqui do tempo necessário. Podemos, no entanto, sob a pena de arcarmos com as consequências do superficialismo, afirmar que o agir racional, no contexto de nossas reflexões discursivas, é o equivalente a um ímpeto pelo conhecer, pelo saber, pelo deliberar. Indo ao encontro disto, como vimos anteriormente, para Aristóteles responsável é aquele que se encontra em condições de tomar decisões, vistas estas como efeitos de deliberações racionais. Portanto, eis nossa proposição última. Em termos ideais, um ato discursivo responsável atende às seguintes condições: a) houve uma deliberação racional em um nível o mais pleno o possível sobre a escolha de

todos os elementos comunicativos; b) esta deliberação foi capaz de prever um número máximo possível de suas consequências deste ato, c) foi considerada a não neutralidade das produções discursivas e o fato dela ser parte constitutiva da realidade, de modo que tenha se partido do princípio de que enunciados são efeitos de estruturas sociais e discursivas mais amplas e que inexoravelmente as legitimam ou as colocam em xeque.

4. Por um mundo mais responsável

Nenhuma prática intelectual surge descolada do mundo que lhe é contemporâneo e que lhe oferecem as questões a serem por ela combatidas, tratadas, pensadas. Todo o trabalho aqui apresentado, por sua vez, também o faz. Parto aqui da hipótese de que as pessoas no momento presente tendem a se reconhecerem como não sendo responsáveis por seus atos discursivos. Enunciados tão caros ao senso-comum tais como "sou responsável pelo que digo e não por aquilo que você entende[58]" são um sintoma desta falta de consciência sobre o que chamo aqui de responsabilidade discursiva. Isto se coloca para nós, filósofos, pesquisadores, intelectuais, ao menos assim suponho, como um desafio. Falo em desafio pois são evidentes as estruturas e microestruturas sociais onde se verificam exploração, segregação, discriminação dos mais diversos tipos, assimetrias de poder etc. Estas estruturas, porém, são acessíveis somente através de uma leitura crítica, analítica e materialmente embasada. Quanto maior é o desconhecimento dos indivíduos acerca das suas inserções em processos de legitimação destas estruturas, tanto menor será a sua consciência de responsabilidade. Por conseguinte, quanto menos responsáveis estes se sentem, menos impelidos eles são a modificarem suas práticas sociais com vistas a combaterem tais estruturas. E combate-las é nossa tarefa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco.* Trad.: Leoonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

[58] Este mesmo dito pode ser encontrado também em outras línguas, o que evidencia se tratar de um discurso amplamente aceito, mesmo a despeito de especificidades culturais nacionais.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. Gêneros do discurso. In: ___. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAUMEISTER, R. F. Constructing a Scientific Theory of Free Will. In: SINNOTT-ARMSTRONG, W. (Org.). *Moral psychology*. Cambridge – Mass: MIT Press, 2014.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral.* Trad.: Maria Gloria Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional/Universidade de São Paulo. 1976.

CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge*: the Managua lectures. Cambridge – Mass: MIT Press, 1988.

_____. *Reflexões sobre a linguagem.* São Paulo: Cultrix, 1980.

COSTA, C. Livre-arbítrio: como ser um bom compatibilista. *Princípios*, UFRN, Natal, vol. 7, n. 8, p. 19-33, jan./dez. 2000.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Brasília: UnB, 2001.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2006.

FISCHER, J. M. Responsiveness and moral responsibility. In: SCHOEMAN, F. D. (Org.). *Responsibility, character, and the emotions*: new essays in moral psychology. Cambridge – NY: Cambridge University Press, 1987.

HÖFFE, O. *Ethik*: eine einführung. Original-Ausgabe ed. München: Verlag C.H. Beck, 2013.

JAKOBSON, R. Linguistics and poetics. In: SEBEOK, T. A. (Hg.). *Style in Language*. Cambridge – MA: MIT Press, 1960.

JAPIASSU, H.; SOUZA FILHO, D. M. de. *Dicionário básico de filosofia.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

LECERCLE, J. *A Marxist philosophy of language.* Leiden; Boston: Brill, 2006.

LOCKE, T. *Critical discourse analysis.* London – NY: Continuum, 2004.

MURPHY, N. C.; BROWN, W. S. *Did my neurons make me do it?*: Philosophical and Neurobiological Perspectives on Moral Responsibility and Free Will. Oxford – NY: Oxford University Press, 2007.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. SÃO Paulo: Pontes, 2007.

SUAREZ, A.; ADAMS, P. (Org.). *Is science compatible with free will?*: Exploring free will and consciousness in the light of Quantum Physics and Neuroscience. New York: Springer, 2013.

VAZ, H. C. De L. *Escritos de filosofia IV*: introdução à ética filosófica 1. São Paulo: Loyola, 1999.

WILLMOTT, C. *Biological determinism, free will and moral responsibility*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg, 2016.

AS CONSTRUÇÕES COMPARATIVAS DE PREFERENCIALIDADE: UMA ABORDAGEM COGNITIVA

Silvio Cesar Santos (UFRJ)
silvio.cesarsantos@hotmail.com
Maria Lúcia Leitão Almeida (UFRJ)
marialucialeitaofealmeifa@gmail.com

RESUMO

O tema dessa pesquisa se enquadra no âmbito analítico das construções do português brasileiro e toma por objeto de estudo uma construção que se encontra em um nódulo da rede construcional comparativa. A construção comparativa de preferencialidade [Antes só do que mal acompanhado] se caracteriza principalmente por apresentar a semântica comparativa adjungida à informação de preferencialidade muito semelhante à encontrada em provérbios "Pau que dá em Chico dá em Francisco", cuja função discursiva se traduz em uma moral aprendida a partir de um evento, mormente uma pequena narrativa. Todavia, a construção analisada por nós se difere desse tipo de provérbio por não apresentar sua estrutura cristalizada, podendo ter alguns de seus componentes permutados. O aporte teórico utilizado nessa pesquisa consiste principalmente na abordagem construcional de Langacker (2008) e nos esquemas imagéticos. (JOHNSON & LAKOFF, 2002; JOHNSON, 1987)

Palavras-Chave:
Linguística cognitiva. Construção gramatical. Construção comparativa.

1. Apresentação do tema

O tema dessa pesquisa se enquadra no âmbito analítico das construções do português do Brasil e toma, por objeto de estudo, um nódulo que se afasta das comparações prototípicas na rede construcional comparativa. O estudo das construções comparativas no português do Brasil se apresenta bem produtivo, principalmente na corrente teórica funcionalista, mas conta com poucas análises na área da linguística cognitiva.

Como continuidade da análise das construções comparativas superlativas disfêmicas, realizada por Santos (2012), o caminho mais natural seria o aprofundamento de algum conceito em relação às construções citadas, haja vista que o trabalho apresentou apenas um enquadramento das construções sob os conceitos da linguística cognitiva, mostrando-se superficial em alguns aspectos, mas, ao mesmo tempo, proveitoso por ter

indicado caminhos inexplorados em relação às construções comparativas e ao disfemismo.

A construção denominada por comparativa superlativa disfêmica pode causar alguma dificuldade de interpretação, uma vez que comparativo e superlativo são dois graus do adjetivo (cf. BECHARA, 2006, p. 148-149). Tradicionalmente, o grau comparativo é aquele que compara uma ou mais características entre elementos e pode se apresentar com a ideia de igualdade, de superioridade e de inferioridade; enquanto o grau superlativo consiste no destaque dado a determinada característica em relação a outros elementos.

A nossa intenção, quando optamos por essa denominação para construções do tipo:

[Mais por fora que cotovelo de caminhoneiro]

[Mais engordurado que telefone de açougueiro]

[Mais por dentro que biquíni de mulata]

foi indicar que ocorre nessas construções as duas idéias, pois, ao mesmo tempo em que estamos diante de uma comparação entre dois elementos, também ocorre, na construção, uma referência ao mais alto grau que aquela característica pode alcançar. (Cf. FERREIRA, 1987, p. 1338)

A partir desse estudo, pude comprovar a existência de uma construção idiossincrática que não era relacionada nos manuais gramaticais nem nos compêndios estilísticos, uma vez que o enfoque tradicional privilegia a análise de estruturas prototípicas da língua. Pude, também, através dessa análise, comprovar a força expressiva alcançada pelas construções comparativas superlativas disfêmicas e sua semelhança com outras construções comparativas superlativas.

Ao observar o conjunto de construções, pudemos notar como a comparação se estabelece por meio de mecanismos linguísticos que privilegiam a característica figurativa da linguagem, como o uso de metáforas, metonímias, e optamos por denominar esse grupo por construções comparativas figurativas, tais como[59]:

[Apanhou mais que bife de segunda]

[59] A estrutura das três primeiras construções foi analisada na dissertação de mestrado defendida por Santos (2012, p. 94-99).

[Mais curto que coice de porco]

[Mais arisca que china que não quer dar]

[Melhor prevenir que remediar]

[Antes só do que mal acompanhado]

[Mais vale um pássaro na mão que dois voando]

Assim, pude constatar um subgrupo que apresentava semelhanças em sua configuração sintática e optei por submetê-las ao princípio da não sinonímia (GOLDBERG, 1995, p. 67), para asseverar se eram instanciações de uma mesma construção ou de construções relacionadas por ligações polissêmicas. Surgia assim o objeto de estudo a ser investigado: as construções comparativas preferenciais (CCP).

Embora tenhamos encontrado semelhanças com as construções comparativas superlativas disfêmicas, também pudemos observar que a localização em um nível de graduação elevado não era inerente a essas construções. A partir dessa observação, resolvemos retirar o termo 'Superlativa', pois não há uma elevação de grau referente a uma característica em todas as construções. A elevação aqui se refere à escolha que recai sobre o primeiro elemento comparado que figura sempre como a melhor opção entre as disponíveis.

Desse modo, a nomenclatura utilizada não se apresenta como tentativa de reformulação da taxionomia gramatical, mas apenas como uma forma de melhor caracterizar construções que se afastam das comparativas prototípicas. Assim, resolvemos denominá-la por construções comparativas preferenciais.

A construções comparativas preferenciais se caracteriza principalmente por apresentar a semântica comparativa adjungida à informação de preferencialidade muito semelhante à encontrada em provérbios do tipo:

- Pau que dá em Chico dá em Francisco.

em que a função discursiva se traduz em uma moral aprendida a partir de um evento, mormente uma pequena narrativa. Todavia, a construção analisada por nós se difere desse tipo de provérbio por não apresentar sua estrutura cristalizada, podendo ter alguns de seus componentes permutados, conforme os seguintes exemplos:

[**Antes** um pássaro na mão que dois voando]

[**Melhor** um pássaro na mão que dois voando]

[**Mais vale** um pássaro na mão que dois voando]

Em que os elementos destacados podem intercambiar-se sem prejuízo semântico e, possivelmente, sem haver alguma especialização pragmática para as formas em questão.

Desse modo, iniciamos esta pesquisa com o intuito de acrescentar mais informações e alimentar a rede construcional das construções comparativas do português do Brasil, a partir da caracterização de mais um tipo de construção comparativa.

2. A linguística cognitiva

A linguística cognitiva, doravante linguística cognitiva, mais que a representação de uma ruptura com as correntes precedentes, apresenta-se como agenda investigativa inovadora que não se ocupa somente do aparato linguístico em toda a sua extensão, mas incorpora aos estudos ligados à linguagem outras faculdades humanas e estudos de outras áreas do conhecimento como fulcro de seu arcabouço e não somente como adaptação às correntes de pensamento vigentes.

Antes de comentar sobre o seu surgimento, faz-se necessário observar as contribuições que consubstanciaram o seu nascimento e o seu estabelecimento como ciência linguístico-cognitiva interdisciplinar que prima em altercar as teorias vigentes de forma vigorosa e eficaz em vez de se apresentar como mais um conjunto teórico construído para renomear conceitos antigos.

Todo estudo linguístico tem como preocupação principal o modo como vemos o mundo; pois, a partir desse prisma, ocorre o entrelaçamento entre mundo e linguagem que subjaz à linguística. Os diferentes mundos e as diferentes linguagens irão nortear as diversas análises de diferentes e, às vezes, dos mesmos objetos de investigação, mas os resultados que emergirão serão a prova de que mundo e de que linguagem estamos falando.

Podemos ver o mundo como lugar de ações e interações religiosas, como o fizeram os hindus do século IV a.C. e como o fazem alguns até hoje; como estoque de coisas que existem a partir da nomeação ou de nomes constituídos a partir das coisas do mundo, como fez Platão; ou como lugar de interação onde conhecimentos, sentimentos, sensações e

ações convivem para dar sentido a um mundo cambiante e multifacetado.

A grande ruptura da linguística cognitiva veio justamente com a contestação do modelo de categorização clássica em que uma entidade pertenceria a uma categoria somente se possuísse as condições necessárias e suficientes para ser enquadrada em categorias fechadas e estanques.

Foi Wittgenstein (1994) um dos responsáveis pela proposição de uma categorização mais fluida e compatível com uma realidade que se oprimia e se enquadrava à visão reflexonista aristotélica, que não relacionava o uso dos 'nomes' à intenção e às condições em que são proferidos.

Ao afirmar que "o significado de uma palavra é o seu uso na linguagem" (*Ibidem*, p. 39), ele nos insere em seus jogos de linguagem dizendo que os limites nos servem para tornar um conceito utilizável, colocando em xeque a categorização clássica e abrindo espaço para o conceito de semelhanças de família, pois, para ele, o parentesco é tão inegável quanto a diferença. Desse modo, pensar em um mundo compartimentalizado é privilegiar somente as diferenças isoladamente, sem perceber que, em lugares e usos diferentes, essas diferenças podem ser diluídas e até se transformarem em semelhanças.

Podemos constatar a aplicação do conceito dos jogos de linguagem a partir da observação do uso de palavras e expressões cotidianas que, à primeira vista, podem parecer idênticas, mas para determinado grupo de pessoas possuem aplicações diversas. É o caso do grupo de palavras 'névoa'; 'neblina' e 'nevoeiro', que parecem ser cambiáveis em qualquer contexto; mas possuem empregos diferentes por meteorologistas e profissionais da aviação, uma vez que cada emprego tem relação direta com a medição em metros da extensão da visibilidade permitida pelo fenômeno climático.

Os questionamentos sobre a categorização clássica foram acolhidos também pela psicologia biológica de Rosch (1976), que otimizou os resultados da antropologia de Berlin e Kay (1969). Apropriando-se do conceito wittgensteiniano de semelhança de família, investigou se a apreensão das cores focais estava na língua ou na cognição pré-linguística.

Ao trabalhar com crianças em idade pré-escolar falantes do Dani, uma língua de Papua, Nova Guiné, Rosch e sua equipe constataram que as cores focais são mais salientes, mais fielmente recuperadas na memó-

ria de curto termo e mais facilmente retidas da memória de longo termo.

Esses resultados mostraram que existem diferentes níveis de organização categorial e abriram caminho para o advento da teoria dos protótipos que defende a formação de categorias em torno de protótipos que funcionam como um ponto de referência cognitiva.

Ao redefinir o conceito de categoria, a partir da observação de um indivíduo mais representativo, o protótipo, e de outros indivíduos que se organizam em torno dele, os membros periféricos, Rosch dá uma nova alternativa à categorização clássica, todavia os questionamentos em torno da noção de prototipia requereram uma maior sofisticação de seu conjunto teórico.

Como a teoria dos protótipos baseou-se em pesquisas com cores, formas, pássaros, frutas, veículos, móveis e armas; ou seja, exemplares perceptíveis a partir de nossos sentidos, algumas questões em relação ao membro mais prototípico de cada categoria se fizeram presentes possivelmente pela metodologia reificada da pesquisadora e, em vez de falar em membro prototípico, o conceito refinou-se e apontou para os efeitos de prototipicidade, que consistem em uma imagem mental que não precisa necessariamente corresponder a um exemplar de uma categoria, mas pode ser compatível com um ou mais de um elemento de uma categoria ou de categorias diferentes e limítrofes.

Esse refinamento na teoria se coadunou ainda mais à teoria de semelhanças de família de Wittgenstein, pois agora não precisamos mais eleger um membro mais representativo de uma categoria, algo que já se apresenta com alguma dificuldade quando nos referimos a categorias como pássaros ou cores e torna-se ainda mais problemático quando precisamos nos referir a categorias de um plano mais abstrato, tais como a relação imbricada que existe entre os sentimentos de tristeza, depressão, melancolia e nostalgia.

A teoria cognitivista fez surgir no cenário linguístico muitos conceitos úteis à análise dos fenômenos da linguagem, tais como os espaços mentais, os modelos cognitivos idealizados, os esquemas imagéticos, a teoria conceptual da metáfora e a teoria da gramática das construções, dentre os quais, apenas o último, por conta do espaço reservado para esse artigo, será explanado a seguir.

3. *A gramática das construções*

A relação entre uma forma linguística e seu significado é a grande questão das ciências linguísticas e demonstrar, sistematizar e modelar o que se apresenta bem claro para o falante tem sido o grande desfio dos analistas da linguagem durante boa parte da história da humanidade a que temos acesso.

A relação entre o material linguístico e o seu significado se acha como tema secundário de Crátilo (V a. C), pois a verdadeira discussão gira em torno da aquisição de conhecimento de acordo com a relação nome/coisa. Desse modo, o texto nos leva a pensar se o significado e, por conseguinte, o conhecimento emerge das coisas ou se as coisas seriam o produto de nosso conhecimento, uma vez que passariam a existir depois de serem nomeadas.

Nessa visão de correspondência biunívoca, a noção de construção estaria apenas presente se considerássemos a supremacia dos nomes sobre as coisas, mas Sócrates (*Ibidem*, 438) resolve o problema, pelo menos por enquanto, ao indicar que "se procure outras entidades, para além dos nomes, que nos mostrem, sem os nomes, qual dos dois grupos é o verdadeiro (realidade como fluxo ou como permanência), exibindo de forma clara a verdade dos seres".

O grupo que considera a realidade como fluxo, ou seja, adotam uma cosmovisão que se constitui a partir de um processo dinâmico e mutante, conforme os diversos parâmetros envolvidos em sua constituição; já aquele que considera a realidade como estrutura permanente, privilegia as estruturas conformadas e compartimentalizadas a partir de características e propriedades comuns.

Ir para além dos nomes não é a orientação seguida por todos, mas as tentativas de resolução do problema posto na Antiguidade é o objetivo de todos os linguistas e o êxito será alcançado conforme a corrente linguística e o aporte teórico adotado. Para ilustrar brevemente o panorama construcional, vamos destacar os dois principais modos de representação de uma construção gramatical: o modelo componencial e o modelo construcional.

O princípio da correspondência entre forma e significado está presente em ambos os modelos, mas o modo como essa correspondência é processada deixará emergir o conceito de língua de cada representação. No modelo componencial, os itens lexicais são ligados aos seus signifi-

cados gramaticais e, a cada novo uso, uma nova representação precisa ser utilizada, conforme as representações das construções:

[**Antes** um pássaro na mão do que dois voando]

[[[SAdv]] [[SN] [SPrep]] [Comp] [[SN] [SV]]]

[[Mod] [Comparado] [Con] [Comparante]]

[**Sou mais** um pássaro na mão do que dois voando]

[[[SV] [SAdv]] [[SN] [SPrep]] [Comp] [[SN] [SV]]

[[Mod [Comparado] [Con] [Comparante]]

Fig. 1: A Representação Componencial

Na representação anterior, podemos observar que duas instanciações de uma mesma construção precisam de uma nova representação a partir da mudança dos itens lexicais destacados, o que torna, assim, a representação componencial dispendiosa do ponto de vista analítico. Esse esforço analítico se dá, porque a relação forma/significado ocorre entre as partes componentes e não entre a construção global e seu significado.

A visão construcional, constituída de uma relação simbólica entre forma e conteúdo (CROFT & CRUSE, 2004, p. 260), busca elevar a generalização da análise a partir da simbolização das estruturas que formam a construção e que interagem, juntamente com constructos cognitivos, para que haja a formação do significado e seu entendimento. Na figura seguinte, poderemos ver um modo de representação construcional e, em seguida, contrastá-lo com a abordagem componencial:

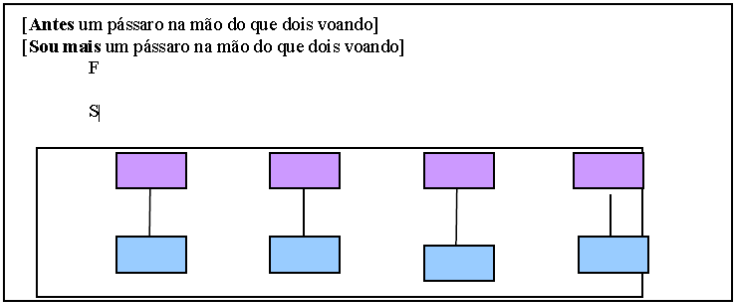


Fig. 2: A Representação Construcional

Comparando as duas representações anteriores, podemos confirmar o poder explanatório e generalizante da abordagem construcional que concebe uma representação única para cada construção, mesmo com a mudança de algum item lexical. Isso se deve à representação simbólica tanto das estruturas quanto das relações que compõem a construção.

Tomar as construções gramaticais em sua dimensão simbólica é uma das características comuns das análises construcionais de viés cognitivista, mas mesmo assim, iremos observar análises que ainda apresentam forte herança componencial.

Considerar a língua como uma rede de construções gramaticais tem sido um propósito bem-sucedido na esteira de investigações da linguística cognitiva. Muitos são os modelos de análise que surgiram nas últimas décadas, como a análise de [THERE], realizada por Lakoff (1987, p. 256), a investigação de [LET ALONE], conduzida por Fillmore, Kay e O'Connor (1988), os estudos sobre a estrutura argumental do Inglês, efetivados por Goldberg (1995; 2002; 2006) e a análise simbólico-construcional de diferentes constituintes gramaticais de Langacker (2008), que vamos explanar brevemente na seção seguinte.

3.1. O modelo de Langacker

Em seu texto precursor, Langacker (1986) lança as bases de sua gramática cognitiva que permanecerá em constante refinamento nos anos seguintes. Nesse artigo introdutório, afirma que a Gramática de uma língua consiste em constructos simbólicos relacionados a domínios cognitivos:

A gramática cognitiva tem uma visão não-padrão da semântica linguística e da estrutura gramatical. O significado é equiparado à conceptualização. As estruturas semânticas são caracterizadas em relação a domínios cognitivos e derivam a sua importância por construir o conteúdo destes domínios em uma especificação. A gramática não é um nível distinto de representação linguística, mas se reduz, em vez disso, a estruturação e simbolização do conteúdo conceptual. Todas as unidades gramaticais são simbólicas: as categorias básicas (por exemplo, substantivo e verbo) são tomadas para serem nocionalmente definíveis e as regras gramaticais são analisadas como unidades simbólicas que são esquemáticas e complexas. Estes conceitos permitem uma reveladora consideração da composição gramatical com notáveis vantagens descritivas. (*Ibidem*,

p. 1)

Ao considerar as estruturas simbólicas como componentes da gramática, Langacker abre caminho para uma análise construcional que, a nosso ver, apresenta-se mais generalizante, explícita e mais detalhada, uma vez que considera a gramática como padrões de sucessivas combinações de estruturas simbólicas, que se organizam em um pólo semântico e um pólo fonético, e que podem se combinar de forma cada vez mais elaborada, formando estruturas que vão da palavra ao discurso. (Cf. LANGAKER, 2008, p. 161)

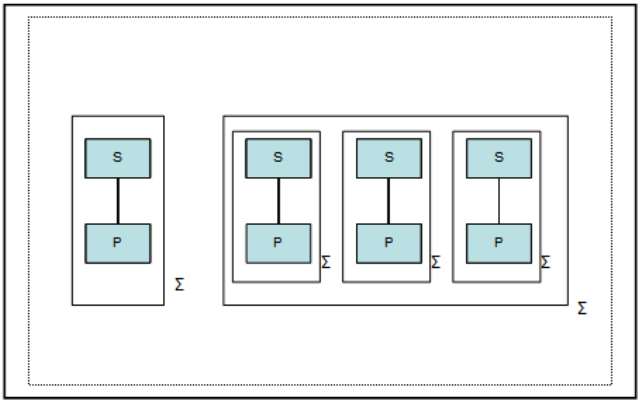


Fig. 3: As estruturas simbólicas

Na figura anterior, podemos perceber a formalização das estruturas simbólicas postuladas por Langacker, em que para cada pólo semântico (S) ocorre um pólo fonológico[60] (F) correspondente e a cada combinação de duas ou mais estruturas, tem-se uma estrutura mais complexa.

O linguista segue desenvolvendo sua hipótese construcional e nos apresenta os distintos modos de relação entre os pólos semântico e fonológico que podem se apresentar como integração, composição e simbolização, conforme a figura seguinte:

[60] Ao se referir a pólo fonológico, Langacker não pretende abranger apenas fonemas em sua representação, mas sim estruturas com conteúdo proposicional.

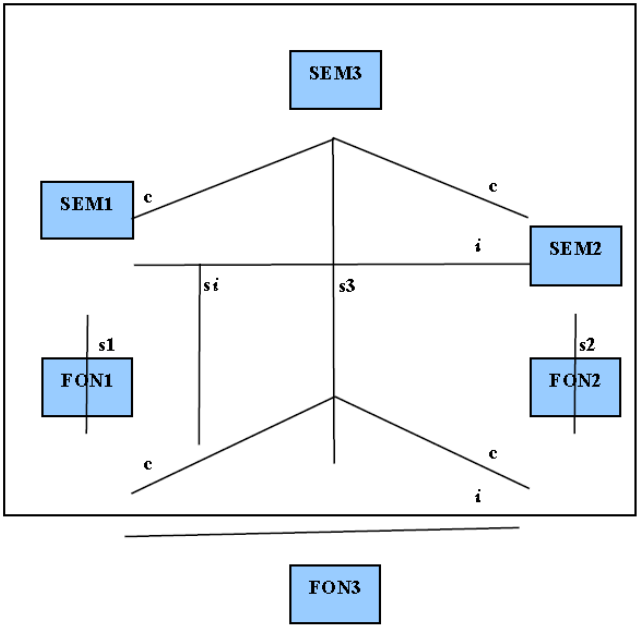


Fig. 4: Simbolização, composição e integração

A relação de simbolização (s1); (s2); (s3), observada na figura anterior, representa a correspondência entre o conteúdo conceptual e a forma fonológica das estruturas componentes e da estrutura composta61, já a notação indicada por (si) consiste na representação da relação simbólica entre a integração semântica e a integração fonológica das estruturas componentes.

A próxima relação a ser explanada consiste na operação de concatenação de duas ou mais estruturas componentes para formar uma estrutura composta, denominada por composição (c). De forma aparentemente simples, a composição não se resume apenas à justaposição de estruturas componentes, como na construção [amigos], em que podemos observar, pelo menos, duas estruturas: a construção lexical [amigo] e a construção flexional [s].

[61] Vale ressaltar que estrutura composta, sob a ótica cognitivo-construcional langkeriana, diz respeito a qualquer construção formada a partir de duas construções menores e não necessariamente indivisíveis.

A relação de composição pode também representar construções não-prototípicas, como [paidrasto] ou [paitrocínio][62], em que as estruturas componentes parecem não estar bem delimitadas, indo de encontro aos casos prototípicos de composição e de derivação.

A integração (i) consiste na natureza dos diferentes modos possíveis de combinação das estruturas componentes, que vão desde a adjunção de construções flexionais a construções lexicais, como no caso da construção [amigos], até processos que envolvem mesclas conceptuais e projeções interdominiais, como no caso de [paidrasto] e [paitrocínio]. Todavia, também pode ocorrer algo não esperado, quando a integração não é bem-sucedida, e, assim, teremos a agramaticalidade, ou seja, poderá ocorrer uma incompatibilidade na integração dos pólos semânticos das estruturas componentes que acarretará o não aceitamento no pólo fonológico.

Mais de uma década após o seu artigo seminal e de seus estudos basilares (1986; 1987; 1991), Langacker (2008) estabelece sua Gramática Cognitiva reunindo estudos sobre a relação entre significado linguístico, cognição e corporificação humana e resume seu viés investigativo ao afirma que:

> embora seja um fenômeno mental, a conceptualização é baseada na realidade física: consiste em uma atividade cerebral, que funciona como parte do corpo, que funciona como parte do mundo. O significado linguístico também é baseado na interação social, sendo negociado por interlocutores que tem por base a avaliação mútua de seus conhecimentos, pensamentos e intenções. (*Ibidem*, p. 6)

Dessa forma, Langacker explicita o cerne da agenda investigativa cognitiva que, antes de se dedicar apenas ao material linguístico, conjuga esforços advindos de outros campos do conhecimento científico, sobremaneira das ciências humanas, para dar conta de uma análise mais acurada e sistematizada, não só para os fenômenos cristalizados e estabilizados da língua, mas também para as ocorrências idiossincráticas e marginais.

3.1.1. Questionamentos sobre o modelo langackeriano

Ao afirmar que a Gramática de uma língua é inerentemente sim-

---

[62] A segunda estrutura componente, chamada de *spliters* (GONÇALVES, 2011: 71), é amplamente analisada pelo Núcleo de Estudos Morfossemânticos do Português – NEMP.

bólica e ao postular uma estrutura simbólica que possui uma relação também simbólica entre seus componentes estruturantes, Langacker (2008) trilha em seu estudo uma rotina de representações gráficas que, algumas vezes, parece carecer de uma explanação mais detalhada e deixa isso claro em alguns pontos, prevenindo que

> os diagramas devem, contudo, ser usados com cuidado, por eles serem tão enganosos como informativos: como qualquer outra notação, eles tanto omitem quanto revelam e eles são parciais, se não distorcidos. É aconselhável ter consciência de suas limitações. (*Ibidem*, p. 12)

Essa parcialidade, acreditamos, deve-se à própria natureza multifacetada do fenômeno linguístico e a impossibilidade de reunir de forma pedagógica e sinótica a variada gama de processos linguísticos, cognitivos, físicos, históricos e sociais, indispensáveis a uma perspicaz análise linguística.

Outro questionamento em torno do modelo construcional postulado por Langacker consiste na definição sobre o que pode figurar no pólo fonológico das estruturas componentes e das estruturas compostas, uma vez que o linguista nos leva a entender que o pólo fonológico abriga construções que vão da palavra ao discurso e, além disso, afirma que

> Um morfema é definido como uma expressão cuja complexidade simbólica é zero, ou seja, não é totalmente analisável em componentes simbólicos menores. Um morfema pode ser pensado como um conglomerado simbólico degenerado compreendido somente para uma simples relação simbólica. (LANGACKER, 2008, p. 16)

Ao designar a relação simbólica como função do morfema, acreditamos que o linguista (cf. GOLDBERG, 2006) pretere o morfema, pois essa construção não representa um significado nocional, ou seja, não possui a função designativa de um substantivo nem a função relacional de um verbo. Além disso, não concordamos com a afirmação sobre a complexidade zero do morfema, uma vez que acreditamos que o morfema se apresenta como um constructo de valor funcional que emerge a partir de suas relações com outras estruturas, sejam elas componentes, no caso de construções vocabulares, sejam elas compostas, no caso de conjuntos simbólicos mais complexos.

Levamos em consideração e refletimos sobre as admoestações de Langacker e percebemos que as possíveis falhas apontadas pela linguística em seu modelo construcional se configuram como ponto positivo, pois, ao estabelecer as relações entre os domínios cognitivos e as estruturas semânticas, ele nos apresenta uma gama de possibilidades de configu-

rações que podem se conformar a diferentes padrões sintáticos, morfológicos, fonológicos e prosódicos.

Se considerarmos o pólo semântico das estruturas componentes como representantes de domínios cognitivos de diversas ordens, o caráter generalizante cresce em relação a outros modelos que privilegiam a estrutura argumental e a valência verbal.

Quando o linguista nos informa sobre a necessidade de cautela e na insuficiência das representações, ele também nos licencia para detalhar as relações de composição, integração e simbolização existentes entre as estruturas componentes. Dessa forma, elegemos o modelo construcional langackeriano como o ideal para a análise de nosso objeto de estudo, pela sua amplitude analítica e pela estreita relação guardada entre as estruturas semânticas e os domínios cognitivos.

4. Análise da construção

Como a pesquisa ainda está em desenvolvimento, resolvemos apresentar, nesse estudo, uma análise preliminar da estrutura composta, focalizando, ainda de forma parcial, a primeira estrutura componente, denominada aqui por modificador preferencial.

Em seguida, exploraremos o conceito de perfilamento para tentar mostrar a contribuição semântica da primeira estrutura componente sobre a construção global, tomando a instanciação [Antes só do que mal acompanhado] para análise.

4.1. O modificador preferencial

Em sua gramática cognitiva, Langacker (2008, p. 192-195) nos ensina que uma categoria gramatical é determinada pela natureza de seu perfilamento, que consiste em uma estrutura que está sendo colocada em foco. Nas construções anteriores, a construção [antes] perfila, ou melhor, seleciona a proposição informacional à sua direita.

Provando o caráter imagético e dinâmico da língua, podemos caracterizar a construção [antes] como o trajector da relação de preferencialidade, e a proposição comparativa como marco, pois se encontra em um foco secundário, conforme a figura seguinte:

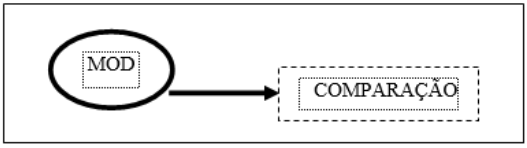


Fig. 5: Perfilamento do modificador preferencial

Com a representação anterior, temos uma das relações de composição existentes na construção comparativa de preferencialidade. A estrutura componente possui, em seu pólo semântico, a noção de preferencialidade, representado, no pólo fonológico por um modificador (MOD) coadunando-se à estrutura composta comparativa. Pode-se notar também como o modificador das construções comparativas preferenciais perfila, além da construção comparativa, a relação que existe entre as estruturas. Essa relação de composição entre a estrutura componente modificadora e a estrutura composta comparativa pose ser observada em todas as instanciações das construções comparativas preferenciais, tornando, assim, a representação com um grau máximo de generalização.

Embora tenhamos demonstrado como a estrutura componente modificadora perfila a estrutura composta comparativa, ainda não explicamos como a construção temporal prototípica [antes] assume a semântica de preferencialidade nas construções comparativas preferenciais.

Mais uma vez, vamos recorrer ao aspecto imagético da linguagem e, dessa vez, utilizaremos o um dos conceitos mais básicos do arcabouço teórico da linguística cognitiva: os esquemas imagéticos, que, mesmo sem possuir conteúdo proposicional, apresenta-se como fulcro conceptual para a apreensão de significados do cotidiano humano.

Mesmo não contando com conteúdo proposicional, os esquemas imagéticos são a base para protótipos cognitivos presentes em diversas comunidades linguísticas e, dependendo de sua apreensão, presentes em toda a humanidade. Como exemplo, podemos observar a construção analisada por Santos (2012, p. 16):

[Estava mais por fora que cotovelo de caminhoneiro]

Na construção anterior, podemos observar que a construção [**por fora**], adicionada às demais estruturas componentes, forma um complexo semântico que se ancora em um sentido que indica que algo como: “sem conhecimento, sem notícia; ignorando (algo)” (HOUAISS, 2001), que, relacionada à imagem de um motorista de caminhão ao volante, suscita

uma derivação de sentido a partir da experiência espacial básica.

Esse exemplo é baseado no esquema do *container*, que considera o corpo humano como o continente e as ideias, pensamentos e emoções como conteúdos. Dessa forma, temos aqui um esquema que se impõe a várias comunidades linguísticas, uma vez que temos o mesmo esquema como a base cognitivas de expressões equivalentes que se utilizam do mesmo esquema, como:

[I have no idea][63]

[Mais perdido que turco em La neblina][64]

Uma das características da linguística cognitiva é conjugar esforços não somente de campos científicos diversos, mas também reunir de forma concorrente e complementar conceitos diversos para uma análise que se propõe o mais abrangente e eficaz possível.

Assim, para efetuar a análise da estrutura componente que corresponde, no pólo semântico, ao modificador preferencial, e, no pólo fonológico, às construções [ANTES]; [MELHOR] E [PRIMEIRO], vamos conjugar dois conceitos: a metáfora conceptual e os esquemas imagéticos.

Observando, mais uma vez as construções:

[Antes tarde do que nunca]

[Antes só do que mal acompanhado]

[Antes ele do que eu]

Podemos verificar que o modificador preferencial pode ser modificado sem nenhum prejuízo no significado pelas seguintes construções:

[Melhor tarde do que nunca]

[Melhor só do que mal acompanhado]

[Melhor ele do que eu]

As duas estruturas componentes em destaque fazem parte de um conjunto cognitivo metafórico conhecido por metáfora orientacional, que

---

[63] Eu não tenho ideia.

[64] Turco se perde na neblina porque, em algumas línguas hispânicas, turco é sinônimo de ébrio.

consiste em um subconjunto das metáforas conceptuais (JOHNSON & LAKOFF, 2002, p. 45). As metáforas, segundo a linguística cognitiva, que não faz distinção entre denotação e conotação, são utilizadas em nosso cotidiano para que possamos entender e explicar conceitos, que seriam muito abstratos, através de ideias concretas. Dessa forma, construções como:

[Gastei meu tempo com você]

[Não consigo sair dessa relação]

concebem, mesmo que não percebamos, ideias abstratas, como tempo e relacionamento amoroso, em termos de conceitos concretos como algo que pode ser quantificado, ou como algo que contém um envólucro. Essas relações podem ser representadas pelas metáforas "Tempo é recurso" e "Relacionamento amoroso é um container".

De modo análogo, podemos perceber que, em nossa cultura, quem chega antes ou termina alguma tarefa em primeiro lugar, prototipicamente, tem um benefício ou um reconhecimento da comunidade. Podemos verificar esse fato em competições esportivas ou em ambientes de produção.

5. Conclusões preliminares

Tentamos demonstrar nesse estudo a importância de uma análise construcional de expressões idiomáticas que normalmente são preteridas pelas análises gramaticais tradicionais e como a linguística cognitiva fornece um rico aporte teórico que consegue, de forma eficaz e generalizante, dar conta de construções linguísticas que possuem uma complexa interação semântica.

Nesse estudo, demonstramos apenas a análise preliminar de uma estrutura componente que compõe a construção comparativa de preferencialidade, mas acreditamos que o caráter figurativo e imagético da linguagem ficou claro a partir dos conceitos utilizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. 11. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GOLDBERG, Adele. *Constructions*: a constrution grammar approach to argument structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

_____. *Constructions:* a new theoretical approach to language. Trends in Cognitive Sciences, 7(5), 219-224. 2003

_____; CASENHISER, Devin. *English Constructions*. Disponível em:

<http://www.princeton.edu/~adele/English%20Constructions.rtf>. Acesso em março/2015

JOHNSON, Mark. *The body in the Mind:* The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago: The University of Chicago Press, 1987. [E-BOOK]

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987. (e-book)

_____; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução de Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SANTOS, Silvio César. *As construções comparativas superlativas disfêmicas*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 2. ed. Trad.: Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, 1994.

AS DIMENSÕES DO LETRAMENTO

Giselly Duarte Ferreira (UERJ)
giselly.duartee@gmail.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a complexidade do processo de letramento. Diante disso, acreditamos que oralidade e escrita devem ser analisadas a partir de um *continuum* tipológico, em cujos extremos opostos se coloquem os seus protótipos. Tentaremos enfatizar as influências mútuas de uma modalidade sobre a outra, devido às características de uma que são encontradas na outra, e, principalmente, mostrar que tais influências fazem com que os produtos dessas modalidades sejam semelhantes. Esperamos demonstrar que a natureza da linguagem oral se distingue da linguagem escrita, já que cada uma delas tem as suas particularidades. Em suma, podemos dizer que o letramento é uma espécie de nomeação de práticas sociais na área da oralidade e da escrita. Esperamos demonstrar que o ciclo das influências mútuas estabelecido nas modalidades oral e escrita como práticas sociais reflete no papel que essas modalidades desempenham na formação e no desenvolvimento do letramento.

Palavras-chave: Influências mútuas. Letramento. Sistema da língua.

1. Introdução

A finalidade deste trabalho é refletir sobre a complexidade do processo de letramento. Para tal, acreditamos que oralidade e escrita devem ser analisadas a partir de um *continuum* tipológico, em cujos extremos opostos se coloquem os seus protótipos.

Para obter maior clareza na apresentação, dividimos o nosso trabalho em duas partes fundamentais: na primeira, os conceitos; na segunda, letramento não é alfabetização.

Para o entendimento deste trabalho, deixamos claro três coisas fundamentais, que são: a língua será tratara como um sistema, letramento e alfabetização são conceitos diferentes e que as modalidades oral e escrita serão tratadas como práticas sociais.

2. Os conceitos

A oralidade segundo Marcuschi (2001):

> seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (2001, p. 25)

A oralidade está relacionada com o nosso conhecimento inato, ou seja, desde que nascemos, querendo ou não, estamos rodeados por essa modalidade, que está presente no nosso cotidiano, e a todo momento nós estamos nos deparando com diversas situações, cada uma requer uma nova perspectiva do nosso "eu", isto é, o meio é que vai determinar o tipo de linguagem que devemos nos utilizar em cada situação, por exemplo, o uso da linguagem formal ou informal vai depender do momento.

> (...) a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

A escrita, por sua vez, não é uma representação da fala, contudo um dos métodos de comunicação mais utilizado, independentemente de ser considerada um processo mais lento do que a oralidade.

> (...) a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especialidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva recursos de ordem pictórica e outros (...). Pode-se manifestar pela escrita alfabética (...). No geral nunca há "escritas puras", trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2001, p. 26)

A escrita, é indispensável no nosso dia-a-dia, pois é um dos processos de comunicação mais utilizado, apesar de ser processo muito mais lento do que a oralidade. É indispensável em nossa vida, e ela não é uma representação da fala.

Segundo Kato, (1987):

> a dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, o seu grau de autonomia. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado). (1986, p. 39)

De fato, a oralidade é produzida de forma diferente da escrita, pois o processo de uma é diferente do da outra. Destacamos que apesar das modalidades oral e escrita serem estanques, a prática de ler e escrever corrobora para o aprendizado da leitura e da escrita.

Efetivamente, temos alguns parâmetros que distinguem oralidade e escrita, porém, só esses parâmetros não bastam para diferencia-las. Há

algumas particularidades da linguagem oral, por exemplo, a gesticulação, a expressão facial e corporal, a fluidez das ideias e a velocidade da produção oral, controle da comunicação, gerando a cooperação mútua entre os participantes.

A escrita também tem suas particularidades que são: correção gramatical (objetividade, clareza e concisão), processo de produção lento, planejamento (que antecede a produção), tempo de produção livre, sintaxe, uso de formalismo e coloquialismo, elipse etc.

> Existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. (KOCH, 1997, p. 32)

De acordo com Botelho, Kato afirma que (1987),

> o que determina as diferenças entre as modalidades (...) são as diferentes condições de produção, que refletem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e (...) submissão às regras gramaticais.

Marcuschi (2007) ressalta sobre as relações entre oralidade, letramento, fala e escrita:

> Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (2007, p. 16-17)

Segundo Marcuschi (2001),

> ... as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos.
>
> O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas (sic), seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2001, p. 42)

Grosso modo, podemos dizer que a fala é o processo discursivo que abrange as formas orais de comunicação. A escrita, por sua vez, é o processo discursivo que englobam as formas de constituição gráfica, isto é, a fala e escrita não se devem ser tratadas de formas dicotômicas, e sim por um *continuum*.

> Muitos outros estudiosos nos legaram subsídios com suas comparações entre as modalidades para uma análise consistente do contínuo em que se situam os diversos tipos de textos. Chafe (1982. 1985 e 1987) o faz, levando em consideração um envolvimento maior ou menor dos interlocutores. (BOTELHO, 2004, p. 2)

Biber (1988) sugere que as diferenças e semelhanças entre fala e escrita devem ser vistas a partir de um conjunto de dimensões que formam diferentes gêneros em um *continuum*. São elas: produção envolvida ou voltada para a informação; estrutura narrativa ou não narrativa; referência explicita ou dependente; expressão explicita da persuasão; informação abstrata ou não abstrata e elaboração online.

Normalmente, no momento em que falamos sobre o ciclo de simulações contínuas, notamos que:

> (...) uma análise de natureza epistemológica revela que muitos autores se equivocaram ao afirmarem, num primeiro momento, que a escrita seria a representação gráfica da fala e, num segundo momento, que elas são diferentes. De fato, constituem essas duas práticas linguísticas fenômenos característicos, porém semelhantes, se analisadas sob a noção de um contínuo tipológico. Oralidade e escrita, como práticas sociais, se entrecruzam e se completam, embora apresentem cada uma por si características particulares. (BOTELHO, 2012, p. 1)

Acreditamos que a fala é adquirida espontaneamente no momento de interação entre os indivíduos, enquanto a escrita é adquirida na prática educacional. A fala e a escrita são dinâmicas e dialógicas, isto é, estão em constantes mudanças, em um processo de construção mútua contínua.

3. Letramento não é alfabetização

Segundo Soares (1998), letramento é uma palavra muito recente no vocabulário das ciências linguísticas. A autora (1998, p.2), assegura que a denominação letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*. De modo geral, ficaremos com a seguinte definição:

> O letramento, (...) envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que

> identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas. (...) Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

Soares (2000) diferencia alfabetização e letramento:

> Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. (SOARES, 2003, p. 91)

Conforme Street (1995), "a alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever".

A leitura diária de textos, por exemplo, acaba contribuindo diretamente com o nível de letramento do indivíduo, pois a cada nova leitura possuímos uma própria linguagem, e adquirimos habilidades para a codificação e decodificação dos signos linguísticos.

> A prática do letramento está presente nos mais diversos contextos sociais em que se usa a língua escrita e falada como processo de comunicação e interação social, como, por exemplo, na família, escola, trabalho, sindicato, faculdade etc. Cada um desses ambientes exige do falante uma capacidade de uso da língua falada e/ou escrita para comunicar-se com o outro num processo de compreensão e interação social. (MARCUSCHI, 2007, p. 29)

Notamos que comumente a sociedade tem dado prioridade a pratica da escrita, e quando o indivíduo assim o faz no início dos seus estudos, ele automaticamente está sendo alfabetizado sem a prática do letramento, já que ele tomou conhecimento de como codificar e de decodificar as palavras através código linguístico.

Conforme Soares (2003) o termo letramento surgiu devido a importância de se nomear as práticas sociais de escrita e de leitura que são muito mais complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da codificação e decodificação da modalidade escrita.

Tendo visto o significado de alfabetização e letramento, podemos afirmar com clareza que é tanto possível quanto normal o fato de indivíduo não ser necessariamente alfabetizado e ser uma pessoa letrada, já que todas as pessoas possuem um certo grau de letramento. A leitura diária

de variados textos, por exemplo, acaba contribuindo diretamente com o nível de letramento do indivíduo.

> (...) letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. (UNESCO, *apud* SOARES, 2001, p. 71)

A alfabetização é um processo de aquisição da escrita que ficou ligado à escola, uma vez que, o indivíduo tenciona em aprender a ler e a escrever, e no momento em que associamos esse conceito, temos a representação espacial da sala de aula e ao mesmo tempo a figura do professor. A alfabetização, e por sua vez, é uma das práticas de letramento que faz compõe as práticas sociais.

Acreditamos que a pessoa que possui quaisquer competências linguísticas, na verdade, não tem o mesmo nível de letramento que aquela que não é alfabetizada, assim, esse indivíduo se torna alfabetizado, mas não, necessariamente, letrado.

> Realmente, definir a palavra letramento não é uma tarefa muito fácil. Contudo, com o intuito de explicar melhor os motivos que justificam as várias definições do termo letramento, chegando, inclusive, a ocorrerem conflitos conceituais entre alguns especialistas que estudam o fenômeno, apresentaremos a seguir as duas principais dimensões do letramento: a individual e a social, explicitadas por Soares. (1998, p. 125)

Desse modo, notamos uma "conexão", entre alfabetização e letramento. Em suma, para que o indivíduo possa ser considerado letrado, o mesmo deve ter, no mínimo, um conhecimento de leitura e da escrita, pois as pessoas que não sabem ler e escrever não são capazes de decodificar as palavras, sendo assim são indivíduos iletrados.

Acreditamos que um sujeito letrado não é aquele que adquire os códigos da escrita, contudo aquele que, depois de adquiri-los, consegue atuar normalmente com esses códigos pode ser considerado letrado. Por conseguinte, o indivíduo letrado é aquele que aprende o código escrito para se comunicar por meio da linguagem escrita.

Segundo Soares (2003), ser alfabetizado é uma condição que define o grau de letramento de um indivíduo em uma sociedade. Contudo, acreditamos que o nível de letramento de um indivíduo não pode ser avaliado a partir de sua condição de alfabetizada.

A prática de letramento não está inteiramente relacionada com a alfabetização, ou seja, quer o sujeito seja alfabetizado, quer não, ele pode

ser letrado. Para Marcuschi (2007, p. 25) "letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita".

Conforme Soares (1998) alfabetizar e letrar são ações distintas, contudo é possível alfabetizar um indivíduo e letrá-lo ao mesmo tempo. A autora ainda afirma que, letrado é o indivíduo que faz uso daquilo que foi assimilado no seu dia a dia. Seguindo esse ponto de vista da autora, acreditamos que a prática de letramento está diretamente ligada à história de vida de cada indivíduo.

Grosso modo, podemos afirmar que a oralidade está ligada as práticas sociais para fins comunicativos que envolvem gêneros textuais do domínio da proximidade comunicativa. Enquanto alfabetização é o processo de aprendizado dos códigos. Notamos que letramento é diferente de alfabetização, pois esses processos estão relacionados entre si, e além disso, é possível estar inserido em práticas de letramento sem sequer ser alfabetizado.

4. Considerações finais

Concluímos que as diferenças entre oralidade e escrita fundamentam-se no processo de produção de texto. Assim, as disparidades entre a oralidade e a escrita deve ser vista analisada a partir do uso da língua, isto é, observando o contínuo de variações entre a fala e a escrita.

Destacamos que as modalidades oral e escrita não devem ser estudadas de forma dicotômica, pois é nos usos da língua que o seu estudo se funda. E, como práticas sociais, não são distintas, elas são semelhantes, pois se apropriam de um único sistema linguístico, que é a língua. Desse modo, devemos considerar essas modalidades como práticas sociais, pois cada uma tem suas particularidades, que as tornam exclusivas.

De modo geral, podemos afirmar que letramento e alfabetização são duas práticas distintas, porque possuem objetos de estudo diferenciados e, consequentemente, têm mecanismos de aprendizagens distintos e ainda possuem uma natureza complexa. Além disso, devemos destacar que letramento não é de modo algum o resultado da alfabetização, já que são processos diferentes. Contudo, alguns momentos diários de leitura e escrita auxiliam no processo de alfabetização e letramento.

Esperamos ter demonstrado que o ciclo que as influências mútuas

estabelecem nas modalidades oral e escrita como práticas sociais, refletem no papel que essas modalidades desempenham na formação e no desenvolvimento do letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOTELHO, J. M. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco, 2012.

_____. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. *Cadernos do CNLF*, vol. VIII, n. 7 – Produção e edição de textos. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-05.html>.

KATO, M. A. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

AUTOBIOGRAFIA E AUTOFICÇÃO: UM PANORAMA TEÓRICO-ESTÉTICO-LITERÁRIO

Karla Magalhães de Araujo (UERJ)
karlamagarujo@gmail.com

RESUMO

As escritas de si, as autobiografias, as autoficções, ou seja, toda forma de se autodefinir, seja pictórica ou literariamente, evocam imagens-sobreviventes, colorem cotidianos acomodados, antecipam gestos, guardam distâncias, contestam escutas e olhares próprios e alheios, e assim, reafirmam o "eu" como presença viva perante as intempéries do mundo. Conduzida por mecanismos diversos e complexos, as escritas de si encerram o prenúncio da singularidade como manifestação suprema do "eu" e, ao mesmo tempo, convocam a coletividade como alicerce fundamental para a construção de um si. É nesse contexto, e também de um espaço atual expandido pela necessidade do "eu" em se afirmar como presença, que o presente estudo se baseia. O objetivo dessa pesquisa é contribuir para uma discussão acerca das significações e das fronteiras de dois conceitos em trânsito – autobiografia e autoficção. Ambos os conceitos apresentam certas semelhanças e diferenças, muitas vezes aproximando-os, outras afastando-os. A relação íntima e vital estabelecida por eles com a noção de sujeito que fala de si como um ser autônomo, individualista e ousado, abre diante de nós uma problemática tanto teórica quanto empírica de análise de tais conceitos. Para este debate partiremos do olhar de Aby Warburg e suas questões acerca das sobrevivências do eu e do conceito de *Pathosformel*, ou seja, as linhas de fratura na construção dos "eus" e as fórmulas de intensidade desses mesmos "eus" na vida sempre em movimento.

Palavras-chave: Autobiografia. Autoficção. Estética. Literatura.

1. Autobiografia e autoficção: um panorama teórico-estético-literário

O enredo de um eu, por mais singular que possa parecer, inscreve-se em rituais cumpridos há milênios, seja por gestos arcaicos ou por imagens-sobreviventes (a vida póstuma de imagens carregada de intensidade patética).

Além disso, a condição humana confere ao "eu" uma perenidade apenas assegurada pela memória compartilhada. Esta, por sua vez, apresenta-se como o cerne de uma imagética capaz de conferir ao homem um estatuto de constante espectador de si mesmo e de tudo a sua volta.

Para enxergar a si próprio, localizar suas falhas, tensões e contrastes é preciso que o sujeito estabeleça uma relação dialética constantemente entrelaçada aos tempos e às memórias, tanto pessoais quanto coletivas.

Dessa maneira, o sujeito é capaz de experimentar uma infinidade de sentimentos ambíguos, contraditórios e inexplicáveis, revestidos de polaridades que longe de se excluírem, se complementam, criando um aparato de mistérios e neuroses, fruto de memórias subjetivas e engramáticas, aquilo que a humanidade selecionou como heranças de um *páthos* intenso, ou seja, a concepção biológica das experiências emotivas universais.

Essas polaridades, por sua vez, são evocadas a partir das chamadas "fórmulas de *páthos*" – as *Pathosformeln* – termo cunhado por Aby Warburg – ou seja, sentimentos carregados de forte intensidade emocional, gestos corporais, epítetos verbais, nascidos há milênios e sancionados por práticas conscientes ou não, e que constituem as marcas de todo ser.

As cartografias dos homens, ao se inscreverem em imagens ou em narrativas escritas, propiciam o afloramento dessas fórmulas, sempre renovadas em contextos específicos, porque singulares, e traduzidas como verdadeiros sintomas da humanidade.

Mecanismos de dramática expressividade e apelo irrecusável para uma emaranhada e mágica geografia humana, as "fórmulas de *páthos*" transitam nas memórias humanas e prescindem da razão. Nelas estão impressas todo o percurso histórico do homem e da humanidade.

É nesse contexto, e também de um espaço atual expandido por uma inflação autobiográfica, que o presente estudo se baseia.

A partir do conceito de pacto autobiográfico proposto por Philippe Lejeune e do ainda nebuloso conceito de autoficção cunhado por Serge Doubrovsky, desenvolveremos linhas de possíveis demarcações para as fronteiras ou as não fronteiras entre um conceito e outro.

Em linhas gerais traçaremos também as possíveis origens do que hoje entendemos por tais conceitos, associando-os ao pensamento de Aby Warburg.

2. Aby Warburg

Primogênito de uma família de banqueiros radicada em Hamburgo, desde bem cedo Aby Warburg (1866-1929) demonstrou forte interesse pelos estudos. Com apenas treze anos de idade, abdica dos direitos que lhe foram reservados nos negócios da família, com a condição de lhe

bancarem suas pesquisas ao longo da vida. Dentre estas, destaca-se seu trabalho acerca da arte do retrato pela burguesia florentina à época da Renascença.

Fascinado por Florença e pelo Renascimento Italiano, Warburg desenvolve uma linha de raciocínio na contramão de tudo aquilo dito até então sobre o Renascimento na Itália: na sua perspectiva, este período não marca o início da modernidade, é antes um momento de transição, no qual diferentes formas de interpretação do mundo coexistem.

A partir da análise de imagens em pinturas do Renascimento, Warburg persegue os nexos entre elas e mostra como as mesmas sobrevivem e revivem em outros contextos, tempos, outras linhagens adormecidas pela memória consciente.

No entender de Warburg, as imagens são portadoras de uma memória coletiva. Elas criam trilhas que fundam passado e presente, possibilitando com isso a sobrevivência. Esta concentra a ideia de emoções arcaicas, ao mesmo tempo voluntárias e involuntárias, em um *páthos* expresso por meio de fórmulas, gestos verbais, epítetos, ou, como podemos resumi-los, formas equivalentes a pequenas marcas identitárias, sempre as mesmas, porém renovadas em outros tempos, denominadas *Pathosformeln*.

Conceito cunhado por Warburg, em 1905, as *Pathosformeln, ou* "fórmulas de *páthos",* apresentam-se genericamente como forças patéticas herdadas sempre retornando reatualizadas em diferentes contextos. Dito de outra forma são gestos com um saber próprio, universais, perpetuados no tempo, constituindo, assim, uma ponte para pensarmos a arte e a vida.

As *Pathosformenln* correspondem a operações de fórmulas investidas de grande carga emocional, gestos corporais, agindo em constante diálogo com imagens, textos e formas intermediárias de modo a enfrentarem intensamente o sentimento da existência. Elas constituem a formação de uma situação existencial medida no limite da condição humana. Tal como ocorrem no Ocidente, as *Pathosformeln* têm figuração plástica, textual ou performativa e propõem uma modalidade de compreensão do "destino do mundo".

3. *Da autobiografia à autoficção*

Falar da autobiografia e da autoficção é assunto polêmico para muitos críticos. Não há consenso que aponte uma direção segura a seguir. Em 1977, com a criação do neologismo "autoficção" pelo francês Serge Doubrovsky, esse caminho parece ter se tornado ainda mais vertiginoso. Não há GPS disponível para nos orientar acerca das fronteiras que delimitam o espaço autobiográfico e o espaço autoficcional.

Considerando a força do "pacto autobiográfico" proposto por Lejeune, temos a autoficção como uma possibilidade de revolucionar o gênero autobiográfico e propor um novo gênero que permite ao eu que se narra um olhar sempre em movimento para si mesmo e para a tessitura de seu texto.

Ambos os conceitos apresentam certas semelhanças e diferenças, muitas vezes aproximando-os, outras afastando-os. A relação íntima e vital estabelecida por eles com a noção de sujeito que fala de si como um ser autônomo, individualista e ousado, abre diante de nós uma problemática tanto teórica quanto empírica de análise de tais conceitos.

Para falarmos desses conceitos partimos do olhar de Aby Warburg e suas questões acerca das sobrevivências do eu e do conceito de *Pathosformel*, ou seja, as linhas de fratura na construção dos "eus" e as fórmulas de intensidade desses mesmos "eus" na vida sempre em movimento.

Pensar os dois conceitos em trânsito sob a ótica warburguiana permite-nos compreender que as fronteiras a aparentemente separá-los existem, na verdade, para serem desbravadas e, por sua vez, os intervalos abertos entre uma conceituação e outra podem e devem se deslocar, mas serão sempre entendidos como espaços vazios a serem preenchidos de acordo com o contexto e os elementos mais apropriados.

A escrita de si, tanto a autobiográfica como a autoficcional, se é que há limites para essa delimitação, permite-nos inúmeras entradas possíveis de interpretação, num labiríntico trajeto, no qual a entrada não é fornecida com precisão.

4. *Sobrevivências das escritas de si*

A necessidade de se autodefinir é antiga, seja através de imagens, pinturas, autorretratos ou literariamente. Por meio de imagens sobreviventes e de palavras que guardam memórias, o homem vem plasmando

ideias de si mesmo.

Na Grécia antiga, existia a figura do *aedo,* um indivíduo que, cantando, guardava a memória dos fatos vividos e organizava o discurso de toda uma sociedade. No seu canto primordial, a vida ganhava sentido e sobrevivência. Muito embora não houvesse, entre os poetas remotos, o conceito como hoje conhecemos de individualidade, o homem grego o mantinha através da percepção dos fatos vivenciados por toda uma coletividade, do resgate da memória social e dos mitos, as imagens-sobreviventes plenamente conhecidas, mas continuamente reinventadas.

Na antiguidade clássica, já existia também o espaço da vida privada, uma modalidade narrativa para quem pretendia falar, escrever sobre si mesmo. Eram os chamados *hypomnemata,* cadernos pessoais, espécies de agendas, também denominados "livros da vida".

"Os livros da vida" representavam um vasto arsenal de memória material das coisas vividas, vistas, sentidas e imaginadas: Eles reuniam um rico manancial de experiências, podendo ser relidas posteriormente e certamente reavaliadas. Eram instrumentos de rica autoanálise, embora esse termo soe anacrônico para se falar dos indivíduos da antiguidade clássica. Por mais pessoais que essas cadernetas pudessem ser, elas não podem ser comparadas aos relatos confessionais ou aos diários íntimos, surgidos na era cristã, pois não instituem uma autonarrativa, propriamente dita.

A finalidade maior dos *hypomnemata* era a constituição de si e a sobrevivência da memória, através da colheita do *lógos* transmitido pelo coletivo e disperso em fragmentos. Eles ocorrem também como uma prática pessoal que revela atenção e zelo de um indivíduo perante o social, além de conferir poder sobre a vida e os acontecimentos e promover o fortalecimento da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência e autoconhecimento.

Luiz Costa Lima, em *Sociedade e Discurso Ficcional* (1986), demonstra que o sujeito só passa a ter a dimensão de sua individualidade, enquanto valor intrínseco ao ser humano, com o advento do Iluminismo. Nesse período, o homem dotado de razão e autoconsciência toma a cena de sua própria vida.

O centro do "eu", na era Iluminista, é o de sua identidade enquanto indivíduo, separado do coletivo, diferente do visto na Grécia antiga. A linguagem escrita produzida até essa concepção de individualidade ser

estabelecida era essencialmente didática, o homem era um ser provido essencialmente pelo coletivo e sua escrita refletia esse vínculo.

Da cultura pagã à cultura cristã, o indivíduo aparece como um fantoche de forças sociais. Como atesta Leonor Arfuch (2010): "A aparição de um "eu" como garantia de uma biografia é um fato que remonta a pouco mais de dois séculos somente". (ARFUCH, 2010, p. 35). Ainda segundo Arfuch, pensar a autobiografia, enquanto gênero, significa "pensá-la como um espaço de autorreflexão decisivo para a consolidação do individualismo como um dos traços típicos do Ocidente". (ARFUCH, 2010, p. 36)

O Ocidente aqui mencionado refere-se às mudanças sofridas pelo sujeito durante seu percurso histórico. Segundo Stuart Hall, em *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2004), existem três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, baseada num ser centrado na razão, unificado, permanecendo sempre o mesmo ao longo de sua existência, e amplamente estudado por Warburg à época da Renascença; o sujeito sociológico, espelhando um eu percebido como tal a partir de suas relações com os outros – segundo Hall**,** "a identidade é formada na "interação" entre o eu, já individualizado, e a sociedade" (HALL, 2004, p. 9); e o sujeito pós-moderno, – oscilante, fragmentado, sem identidade fixa e que, na concepção de Hall, "assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente". (HALL, 2004, p. 9)

Esses diferentes "sujeitos", contudo, não o redimem de sempre falar de si, seja por meio dos "cadernos da vida" – os *hypomnemeta* –, seja por diários, cartas, arquivos pessoais, confissões, entre outros inúmeros meios utilizados para se autodefinir.

Dessa forma, pensar as autobiografias seria como mergulhar num passado longínquo onde o presente as reconstrói. A autobiografia aparece como a herdeira de todos esses trajetos já trilhados pelo homem na busca pelo instinto de sobrevivência por intermédio do poder da palavra circunscrita.

A escrita de si tem o poder de elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de totalidade. Tendo como centro o sujeito e carregando dentro de si inúmeras sobrevivências, gestos repetidos, dissonâncias, assonâncias, a autobiografia como gênero apoia-se na história e se faz trans-histórica, registrando marcas, abrindo espaços vazios, dando oportunidade para que outros elementos surjam a partir dela. O gênero é,

portanto, uma sobrevivência de antigas práticas, nas quais o sujeito se descobre, autodefine, preservando suas memórias, reatualizando-as e fazendo-as sempre presentes no corpo da escritura.

Passemos agora à análise do gênero propriamente dito.

5. A autobiografia

Diante da difícil tarefa de traçar uma linha bem definida para o gênero autobiográfico, mergulhamos em uma cadeia de inúmeros repertórios em que falar de si constitui uma condição para a reflexão. As sobrevivências de antigos modos de expressão, como os já citados *hypomnemata*, aliados *à*s práticas utilizadas pelo indivíduo para a sua autoanálise - meditação, confissão, reza, memorização, rituais de mortificação constituem os fios condutores pelos quais os elementos componentes da autobiografia se dispõem e se integram, e fazem dela um gênero literário.

Os estudos sobre a autobiografia constituem um campo ainda flutuante de análise. O século XX complexificou as indagações do indivíduo, fornecendo a fragmentação do sujeito cartesiano e das convicções cristãs imperantes. Matamos Deus com Nietzsche e nos apossamos da *vontade de poder*, o corpo antes renegado passou a ter direitos, Deus simbolizava uma negação à liberdade humana. Assim, batizamos um novo homem. A totalidade dessa mudança pode ser compreendida a partir da crítica estruturalista cuja linha central está sustentada em uma teoria lógico-formal da linguagem, além do conceito de inconsciente sustentado por Freud. Narrar histórias sobre si mesmo passa a ser uma possibilidade de transgressão e de produção de imagens sobre nossos recalques. A vinculação do indivíduo com a sua própria vida alcança, a partir desse momento, uma proporção gigantesca amparada por paradigmas linguísticos. É pela linguagem como prática constante de um exercício para o olhar de si mesmo que o homem ganha transcendência, podendo, assim, traçar ele próprio a sua autobiografia.

Até 1971, não existia nenhum estudo sobre a história da autobiografia. Isso não significa dizer não haver a autobiografia, contudo suas análises, fronteiras e definições eram praticamente inexistentes. Com “a morte do autor” nos anos 60, texto e leitor passam a ter total prestígio sobre a obra, por sua vez, o autor atravessa o texto como mero coadjuvante, inclusive nos intitulados autobiográficos.

O espaço destinado à arte de narrar a própria vida transforma-se

em um espaço totalmente desprestigiado. É Lejeune quem devolve ao autor o seu lugar de destaque na cena autobiográfica e lança as primeiras indagações em relação ao gênero.

Nascido em 1938, Philippe Lejeune foi o primeiro estudioso a mergulhar fundo nas questões autobiográficas e em suas multíplices facetas. Ao publicar, em 1971, *L'Autobiografie en France*, no qual faz um levantamento geral acerca da produção autobiográfica em língua francesa, Lejeune projeta os fundamentais pontos que vão nortear todo o seu estudo em relação à autobiografia.

Em *L'Autobiografie en France* (1971) estão contidos todos os conceitos pertinentes às suas análises subsequentes, embora apresentados de maneira embrionária, como, por exemplo: a conceituação da autobiografia como gênero; a antinomia entre romance e a autobiografia; e a execução do conceito de "pacto autobiográfico" – contrato entre a identidade do autor (como produtor de um discurso e ao mesmo tempo um ser que assina pela obra) e o leitor.

Após quatro anos da publicação de *L'Autobiografie en France*, Lejeune escreve, em 1975, um ensaio denominado *O pacto autobiográfico* e consolida muitas das indagações abandonadas no primeiro livro, delegando à autobiografia um novo estatuto privilegiado de atuação. Nesse momento, as fronteiras do gênero autobiográfico começam a ser demarcadas. Lejeune define a autobiografia nesse primeiro momento como: "um relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz da sua própria existência, colocando ênfase em sua vida e, em particular, na história de sua personalidade". (LEJEUNE, 1991, p. 48)

Esta definição, embora bastante clara, apresenta algumas lacunas. A primeira delas seria a total orientação para a prosa e a exclusão absoluta da poesia. A segunda poderia ser caracterizada por uma preocupação com aspectos temporais do relato. E a terceira uma tendência para a constituição psicanalítica da escrita de si.

Mesmo diante de certas lacunas conceituais, é evidente a imensa contribuição de Lejeune para os estudos autobiográficos, esse gênero de natureza múltipla que nos possibilita inúmeras vias de acesso. Afinal, a pergunta que nos cabe é: como definir um texto autobiográfico? Será por meio do "pacto" estabelecido por Lejeune?

Tanto o conceito de pacto quanto o de autobiografia são passíveis de várias formulações. Diante da intensa profusão de textos autobiográfi-

cos e suas contingências, a elaboração conceitual do pacto, no entender de Lejeune, "não está apenas no fato de ele definir um gênero, ou de definir as semelhanças entre texto e autor, mas na importância da leitura, no momento de definir um texto como sendo autobiográfico" (LEJEUNE, 2008, p. 145). O pacto ao permitir inúmeras brechas e zonas de incertezas, apresenta-se, assim, como sempre insatisfatório.

A própria reformulação do conceito de "pacto autobiográfico" se manteve bastante atuante durante o itinerário acadêmico de Lejeune, sendo por ele constantemente examinada, como um "eterno retorno do mesmo" invocando sempre a ideia de um desafio ético e de um pensamento obsessivo em torno do tema autobiográfico.

Assim, encontramos o termo "pacto" transitando pelo título de três textos de Lejeune, datados de diferentes momentos. O primeiro deles é *O Pacto Autobiográfico*, de 1975; o segundo, *O Pacto Autobiográfico (bis)*, de 1986, e o terceiro, *O pacto autobiográfico, 25 anos depois*, de 2001. Dentro desse "eterno retorno" acerca do conceito de "pacto autobiográfico", que insiste em se *reatualizar em diferentes contextos*, podemos perceber a intenção de Lejeune em implantar um incessante questionamento e uma incansável busca por um aprofundamento e alargamento de seus estudos.

Em *O Pacto Autobiográfico* (1975), Lejeune delimita a noção do termo como a de uma concepção bem estabelecida e funcionando como um poderoso agente de investigação. O pacto é anunciado por duas maneiras distintas de arranjo. A primeira delas, a forma implícita, na qual são estabelecidas operações sutis, como, por exemplo, o uso de títulos, preâmbulos, prefácios, seção inicial do texto, entre outros. E a segunda, a forma patente, ou seja, o leitor como testemunha inteligente e dialógica de tudo lido, estabelecendo o *pacto* já na capa do livro, através do nome próprio do autor e do título da obra.

Por sua vez, a liberdade de escolha na efetivação do mesmo é estabelecida na medida da operação heterogênea das três modalidades em questão, autor-narrador-personagem, agindo de modo a condicionar o leitor à certificação de todas as exigências postas em cheque pelo contrato.

O pacto fortalece a definição da autobiografia no campo literário, retirando-a da posição de mero documento sobre a vida de um determinado autor. Segundo o estudioso francês, a assinatura do autor, seu nome próprio, constitui a garantia para a realização e confirmação do acordo, assim como também o âmbito textual e o referencial, este por remeter a

algo externo ao texto, ou seja, o próprio indivíduo-autor.

6. A autoficção

Originalmente, o termo autoficção nasce na França, no ano de 1977, tendo como criador Serge Doubrovsky (1928), com o intuito de preencher a *casa vazia* deixada por Philippe Lejeune (1938) com o "pacto autobiográfico".

Os recentes estudos e publicações, apoiados em grande escala pela comunidade acadêmica, sobre as "escritas de si" em suas mais variadas formas de expressão, têm proporcionado um alargamento das questões autoficcionais, que hoje perfila por vários cantos do planeta, sendo o termo "autoficção" o carro-chefe de grande número de congressos e simpósios, além, também, de muitos escritores, atuantes do cenário literário atual, apropriarem-se do termo para explicarem suas obras.

A dimensão expandida da experiência autoficcional pode ser compreendida pela sua associação à psicanálise, como bem atestou o próprio Doubrovsky, criador do neologismo, e com relação às grandes calamidades históricas que pontuaram a experiência subjetiva do homem no século XX.

As duas grandes guerras, as ondas de revolução global, o capitalismo desenfreado, os fascismos, as ditaduras na América Latina, o Holocausto, enfim, todos esses movimentos geradores de violência e desencadeadores de traumas no ser humano, mobilizaram a ascensão da autoficção como um *sintoma* de época. Assim, a prática autoficcional, através de mecanismos e estratégias próprias, tem sido capaz de resgatar um "eu em ruínas", estraçalhado pelo peso da história e de seus fantasmas, possibilitando-o à reinvenção de si por si mesmo, nas mais variadas formas de expressão artística.

A autoficção adquire assim, aproximando-a do pensamento de Warburg, a ideia de um *Dynamogramm*, isto é, uma "estética das forças", e não exatamente de um conceito ou mecanismos de elementos que apontam para certas significações. Como atesta Jovita Maria Gerheim Noronha, em *Ensaios Sobre a Autoficção* (2014): "De fato, tanto a fortuna crítica da autoficção, quanto sua apropriação pelos autores para designar suas obras deixam antes a impressão de um debate vertiginoso, à maneira de Pirandello". (NORONHA, 2014, p. 8)

Ora manifestando-se de maneira fluida, de fácil identificação, ora espelhando-se como vacilante e indefinida, a autoficção impõe, pela inconstância apresentada, uma discussão dialeticamente pensada através de oscilações constantes, ou seja, a autoficção é um embate entre latências e crises, em contextos continuamente renovados, no qual o termo funciona sempre como *sintoma*.

Entendemos *sintoma* como uma sobrevivência rítmica de algum evento potencializado em ações opostas que insistem em reaparecer.

Nas palavras de Didi Huberman, em relação ao pensamento de Warburg, (2013):

> [..] um sintoma [...]será, no contexto que demos a nós mesmos, a ritmicidade muito particular de um evento de sobrevivência: uma mistura de irrupção (surgimento do Agora) e retorno (surgimento do Outrora). Em outras palavras, será a concomitância inesperada de um contratempo e uma repetição. (HUBERMAN, 2013, p. 149)

A autoficção seria, então, identificada como esse *sintoma* potencializado e provocador de suspeitas, capaz de revolucionar o gênero autobiográfico, mas também de germinar consequências inquebrantáveis para o sujeito autor de si mesmo.

Para esse sintoma autoficcional ser compreendido de maneira mais clara e contribuir para a análise de *Coração andarilho* (2009), trouxemos alguns questionamentos e definições de teóricos franceses, dentre eles, Serge Doubrovsky, Philippe Lejeune, Vincent Colonna e Philippe Gasparini.

Em artigo intitulado *Mon dernier moi*, de 2010, apresentado em um Colóquio na *Université Lyon*, Doubrovsky começa falando das origens do termo autoficção:

> [...] sobre a primeira versão de *Le Monstre*, descobri que a palavra já aparecera sob a forma "autoficção" durante a análise de um sonho inserida no próprio texto do romance. Usei a palavra na quarta capa de *Fils* (1977), sob a forma *autoficção* em itálico. A maior parte das resenhas do livro citava o termo entre aspas, com se o tratasse com luvas de pelica. (DOUBROVSKY, *in* NORONHA 2014, p. 112)

Após essa breve apresentação do termo, Doubrovsky menciona sua surpresa diante da imensa propagação que a autoficção vem tomando, a partir dos anos 1980-1990, não apenas estando restrita a textos literários, mas ganhando amplitude em várias áreas artísticas, como cinema, pintura, teatro, arte, dança, além, claro, de sua presença frequente nas re-

des sociais. Diante de tal "fenômeno", a pergunta é: cabe defini-la como um novo gênero?

Doubrovsky, ao ser questionado sobre isso, se exime de tal tarefa, argumentando a favor da vantagem da ambiguidade oferecida pelo termo, pois, segundo o estudioso, essa imprecisão contida na expressão capacita o interesse de muitos estudiosos em pensá-la sob diferentes pontos de vista, potencializando, assim, seus sentidos. Para Doubrovsky, "a palheta da autoficção é variada e é isso que constitui sua riqueza". (DOUBROVSKY, *in* NORONHA, 2014, p. 113)

O terreno da autoficção é mesmo muito amplo e parece se expandir ainda mais a cada definição posta em jogo por seus estudiosos. Em contrapartida, para Doubrovsky ela é uma variante pós-moderna da autobiografia, visto que não existe mais a possibilidade de um pacto entre autor e leitor acerca de uma verdade fiel aos fatos narrados.

Dito de outra forma, não há mais como considerar uma correspondência inquestionável diante do lido, tampouco há um discurso histórico coeso em relação a uma vida narrada em primeira pessoa na pós-modernidade. A autoficção é, pois, nos termos de Vilain, uma "reconstrução arbitrária e literária de fragmentos esparsos de memória". (VILAIN, 2005, p. 212)

Retomando o artigo de Doubrovsky, é interessante perceber em sua fala todos os elementos por ele teorizados. Ora fala o crítico, ora o escritor, ora um sujeito presente na ausência dos outros dois personagens em cena. Ao mencionar o seu último projeto literário – ainda em andamento no momento presente de sua fala – intitulado *Un Homme de Passage*, Doubrovsky remete ao livro o sentido da epígrafe de Proust em *Em busca do tempo perdido*: "Pois compreendia que morrer não era algo novo, mas que, ao contrário, desde minha infância, já morrera muitas vezes".

A partir dessa epígrafe, Doubrovsky explica a essência da escritura dada em seu último projeto literário, e completa:

> É o livro de suas mortes, empreendido por um homem no término da vida, já tendo chegado a uma idade bem avançada. Esse homem, vê-se logo de cara, sou eu [...] Em *Fils*, meu nome surge pouco a pouco, sob a forma de iniciais gravadas em uma pasta, J. S. D. [...] Em um *Un Homme de Passage*, minha identidade completa surge, nesse jogo do eu, desde a primeira página [...] a homonímia autor-narrador-personagem dá ao texto um estatuto que o inscreve no pacto autobiográfico. Olhando, entretanto, um pouco mais de perto, um "eu referente" (no presente) não conta a experiência de um "eu referido" (no pas-

> sado) [...] trata-se obviamente de uma ficção". (DOUBROVSKY *in* NORONHA, 2014, p. 114)

Doubrovsky põe em xeque a tríade autor-narrador-personagem formando um único eu como um dos fundamentos para o pacto autobiográfico funcionar. Afirma também que a autoficção se inscreve além ou aquém do problema dos pactos, ou seja, é no funcionamento simbólico da própria escrita que a autoficção se afirma como tal. (DOUBROVSKY, *in* NORONHA, 2014, p. 117)

Doubrovsky julga a autoficção não simplesmente a narração e o desenrolar dos fatos vivenciados pelo autor, mas antes a escolha em reinventá-los por meio de estratégias ficcionais. A questão da linguagem é, então, posta em destaque e os espaços em branco aflorados pela continuidade narrativa constituem a grande possibilidade para o eu se autoficcionalizar.

Em um pequeno texto apresentado em 1992, num colóquio intitulado *Autofictions & Cie*, realizado na Universidade de Nanterre, em Paris**,** Philippe Lejeune apresenta uma fala, nomeada "Peça em cinco atos". Nela, o estudioso antecipa os rumos que o conceito de "autoficção" vem tomando.

Ironia da vida acadêmica, pois foi a partir dos vazios deixados pelo próprio Lejeune, com o conceito de "pacto autobiográfico", que o termo ganhou tanta notoriedade. A sua reflexão em torno do neologismo se desdobra em uma apresentação como o próprio título já diz, do conceito de autoficção em cinco atos, ou seja, cinco datas.

No *Ato I, 1973*, o crítico, através de uma linguagem metafórica, diz ter transformado "o matagal da literatura do eu em jardim à francesa" (LEJEUNE, *in* NORONHA, 2014, p. 21) e menciona a sua dificuldade inicial em traçar um caminho preciso para o pacto autobiográfico diante do que ele identifica como "dupla entrada que cruza dois elementos do compromisso o qual pode assumir um autor: a declaração quanto ao gênero praticado (romance – nada – autobiografia) e o nome que dá ao personagem principal (diferente do seu – nenhum – seu próprio nome)" (p. 21). Diante dos vazios suscitados pelo pacto autobiográfico, Lejeune admite: "Todos nós temos nossas cegueiras". (LEJEUNE, *in* NORONHA, 2014, p. 22)

No Ato II, 1977, Lejeune rememora a carta escrita por Doubrovsky a ele indicando-lhe o que este percebeu como "a vontade de preencher aquela "casa" que sua análise deixara vazia" (p. 22). Em seguida,

Lejeune menciona o "*romance" Fils* e a ambiguidade contratual proposta no livro, consistindo em nomear o personagem com seu próprio nome, e por fim o batismo de "autoficção". Lejeune salienta o contexto no qual o termo "autoficção" é gerado, apontando-lhe um caráter lúdico e aludindo-o à psicanálise, como o próprio Doubrovsky já o tinha feito.

No Ato III, 1984, Lejeune assimila a amplitude do termo "autoficção" realizada por Jacques Lecarme, mencionando a importância de suas análises, e como a soma impressionante de estudos sobre o termo recupera os fundamentais princípios de sua entrada, que, por metonímia, torna-se a capital de um país bem vasto.

No Ato IV, 1989, o estudioso ilustra a tese do jovem pesquisador, Vincent Colonna, demonstrando como ela amplia o termo "autoficção", dando-lhe um estatuto tanto ficcional (a forma literária) quanto fictício - a invenção mesma do conteúdo. A partir desse momento, destaca Lejeune:

> A autoficção dispõe de referências preciosas. São elas um *terminus technicus* e uma primeira definição: uma autoficção é uma obra literária através da qual um escritor inventa para si uma personalidade e uma existência, embora conservando sua identidade real (seu nome verdadeiro). (LEJEUNE, *in* NORONHA, 2014, p. 26)

No Ato V, 1991-1992, último ato apresentado pelo crítico, ele põe em cena o próprio colóquio, e sua importância para as discussões que o termo autoficção suscita aliado as suas diferentes conceituações e possíveis rumos.

O papel fundamental de Philippe Lejeune para os sentidos, potencialidades e sobrevivências do gênero autoficcional, aqui brevemente posto em discussão, aliado a um constante autorreposicionamento de suas práticas, sempre atualizadas em novos contextos, fazem desde estudioso um exemplo de como determinado conceito pode ser compreendido pela ótica autobiográfica de quem o propõe.

Ao escrever *Peça em Cinco Atos*, Lejeune volta-se para o seu passado, onde ainda sobrevive o "pacto autobiográfico", projetando-se para o futuro, lugar da autoficção e de incessantes debates sobre o tema.

No referido texto, Lejeune é o autor-narrador-personagem de si próprio. Sujeito capaz de repensar suas análises e reposicionar a cena acadêmica de sua vida, adquirindo, assim, a compreensão das perspectivas subjetivas e do alcance de seus trabalhos. O olhar para si mesmo como um outro, para suas próprias atitudes analíticas, está evidenciado no

seguinte trecho:

> Lejeune pega seu lápis cinza e as colore [...] Fica meditando diante de seu quadro, com curiosidade e escrúpulo. As soluções que decretei como impossíveis seriam mesmo impossíveis? [...] Ele fica pensando no livro de Maurice Sachs, *Le sabbat* (1946), mas acaba concluindo, talvez com razão, que o subtítulo romance era de responsabilidade do editor... Então a casa cega fica mesmo vazia. (LEJEUNE, *in* NORONHA, 2014, p. 22)

No fragmento acima, Lejeune, ao falar de si, utiliza tanto a terceira pessoa – "Lejeune pega seu lápis cinza e as colore" – quanto a primeira – "As soluções que decretei como impossíveis seriam mesmo impossíveis?" – ora criando um distanciamento eficiente de espectador sobre si mesmo, ora sendo ele próprio o presente da escrita, capaz de com ela se remodelar.

Os estudos de Lejeune sobre o tema autobiográfico são, assim, constantemente repensados pelo estudioso, através de um olhar autobiográfico sobre si mesmo. É como se Lejeune pintasse um quadro, podendo se ver dentro dele.

Em "Tipologia da autoficção", Vincent Colonna objetiva a verificação do intrincado transcurso das diversas tipologias que o termo autoficção integra. Apesar do crescente interesse pelo tema, o debate dos estudiosos pelo assunto ainda é pouco esclarecedor.

As reflexões de Colonna são um resumo de suas investigações a partir de sua tese de doutoramento, sob a orientação de Gérard Genette, em 1989. Em seu trabalho, o crítico explana uma segunda teoria para a autoficção e cria o termo *autofabulação*, para designar uma conduta antiga cuja sobrevivência remonta ao século I, com a obra de Luciano de Samósata, *Uma História Verdadeira*, que, segundo Colonna, é "a fabulação de si mais espetacular desde que a literatura existe". (COLONNA, 2004, p. 25)

Sem dúvida, a dimensão de uma sobrevivência histórica para o *sintoma autoficcional* ganha toda força em Vincent Colonna. O estudioso não acredita ser a autoficção um procedimento pertencente unicamente à contemporaneidade e sim a uma *sobrevivência* de tempos e espaços bastante longínquos. O estudioso defende a ideia de que o neologismo se fundamenta em um tipo de fabulação do eu, em que os autores, conservando suas identidades onomásticas, conceberiam uma existência fabulosa para si.

O reconhecimento, por Colonna, de ser o termo um modo de so-

brevivência de antigas fórmulas, faz com que seu pensamento se afaste completamente do inventor do neologismo, Serge Doubrovsky. Para este, a autoficção está reduzida a circunstâncias contemporâneas de mobilidade, imprevisibilidade e inseguranças, coligada à crise do sujeito cartesiano.

Colonna busca no termo criado por Doubrovsky um substrato enfático a uma profundidade ainda não percebida, oferecendo ao leitor, e também ao autor, um mergulho no mundo ficcional amparados em conteúdos de formas primárias e ancestrais cujas experiências são experimentadas com um valor fabuloso, mítico, ou, como ele prefere dizer, "com a propriedade comum de serem fictícias e de envolver o autor no mundo imaginário que lhe é próprio". (COLONNA, 2004, p. 239)

Ora, essa visão de Vincent Colonna é a que mais nos aproxima do significado de autoficção e dos estudos a que nos propomos alicerçados pelos estudos warburgnianos.

Os tipos mais significativos, para Vincent Colonna, das produções autoficcionais podem ser classificados em quatro categorias: a autoficção fantástica, a autoficção biográfica, a autoficção espetacular e a autoficção intrusiva (autoral).

Segundo o crítico, não existe uma única construção para a autoficção, ela seria como um "sintoma", reflexo de abundantes expressões capazes de operar através de diferenciados contextos, assim como a conversão de um personagem histórico em personagem fictício.

Na autoficção fantástica, o autor está no centro do texto, contudo, aponta Colonna, "transfigura sua existência e sua identidade em uma história irreal, indiferente à verossimilhança" (COLONNA *in* NORONHA, 2014, p. 39). O duplo é projetado como um personagem extraordinário, um autêntico herói de ficção.

Na autoficção fantástica, o autor não é apenas o personagem de sua obra, ele é também a criação estética. Colonna faz uma correspondência da autoficção fantástica com a pintura, associando-a a um tipo de retrato comum à época renascentista denominado *in figura*, no qual o pintor insere-se na obra por ele criada dando-a os seus traços.

A representação do criador-autor na obra de arte admite características capazes de operar transformações através do ato criativo, tanto pictórico quanto literário. O homem torna-se instrumento de si próprio, um instrumento com o qual ele próprio se identifica.

Já na autoficção biográfica, seguindo a tipologia traçada por Vincent Colonna, o escritor é também, como na autoficção fantástica, o herói da sua história, porém fabula sua existência a partir de dados reais. Diz Colonna: "os nomes são dados, nomes e sobrenomes, do autor e o dos outros". (COLONNA, *in* NORONHA, 2014, p. 49)

O crítico sustenta a ideia de um "mentir-verdadeiro", mecanismo utilizado pelo autor para criar com o leitor um pacto, e assim poder esculpir a si próprio com liberdade imaginativa, falar de quem quiser, sem com isso sofrer sanções. Método perigoso!

Aqui podemos abrir um parêntese para falar desse método perigoso em um livro brasileiro, *Divórcio* (2013), de Ricardo Líseas, pois parece se encaixar como uma luva na definição da autoficção biográfica de Colonna.

O livro relata de maneira traumática e vingativa o divórcio do personagem**,** de nome idêntico ao do autor. A história conta que, ao se deparar com o diário de sua esposa, casada há apenas quatro meses com o narrador-autor, no criado-mudo do quarto do casal, o narrador-autor, seguindo o impulso de lê-lo, descobre uma escrita reveladora de traições, insatisfações, amarguras e desilusões em relação a ele e ao casamento recente.

Diante do ocorrido, o narrador-autor decide pedir o divórcio e escreve *Divórcio*, ato e escritura transformados em um único elemento. Através do diário, que curiosamente também é uma escrita de si, cria-se a autoficção biográfica de Líseas. O trauma que a leitura do diário de sua ex-mulher desencadeia cria a escrita da "vingança", a palavra que se paga com palavra.

Muito embora o escritor, como atestado em muitas conversas acadêmicas e fora delas, evite falar sobre o livro em relação à "veracidade dos fatos" nele contida e até mesmo repulse o termo "autoficção", sabemos que muitas vezes o *feitiço vira contra o feiticeiro.*

Colonna nos dá exemplos semelhantes ao de *Divórcio*, e de autores como Rezvani, Lanzmann, Doubrovsky, Laurens, concluindo:

> O livro não é mais aquele grande cemitério onde, sobre a maioria dos túmulos, se leem apenas nomes apagados, como escrevia Proust ao término da recherche (Em busca do tempo perdido); é uma quermesse onde os vivos deambulam com um crachá indicando sua identidade-e, às vezes, se engalfinham como em filmes burlescos. (COLONNA, *in* NORONHA, 2014, p. 50)

Temos, nesses exemplos, casos de como a fusão de dados autobiográficos com ficção podem gerar problemas e causar desconfortos para quem se vê exposto dentro de uma narrativa, como foi o caso da ex-mulher de Líseas e de inúmeros outros casos, chegando até a acarretar processos jurídicos e a consequente retirada de exemplares de circulação.

O terceiro tipo da autoficção se traduz pela *autoficção especular*, cuja relação é estabelecida através da metáfora do espelho, ou seja, trata-se de um reflexo do autor ou da obra, no interior da própria obra. Nesse tipo de autoficção, a verossimilhança é posta em segundo plano.

Segundo Colonna:

> O autor não está mais necessariamente no centro do livro; pode ser apenas uma silhueta; o importante é que se coloque em algum canto da obra, que reflete então sua presença, como se fosse um espelho. Até a era dos computadores, o espelho foi uma imagem da escrita em ação, de sua maquinaria e emoções, e também de sua vertigem: o termo especular parecia então indicado para designar essa postura refletora. (COLONNA, *in* NORONHA, 2014, p. 53)

Há aqui uma correspondência com o pensamento warburguiano, pois para Warburg, assim descrito por Huberman em *A Imagem Sobrevivente (*2013), "as imagens não solicitam apenas a visão. Solicitam inicialmente o olhar, mas também o saber, a memória, o desejo e a capacidade sempre disponível que eles têm de intensificação". (HUBERMAN, 2013, p. 132-133)

Por fim, a *autoficção intrusiva* (autoral). Nesse caso, a transformação do escritor não se dá por intermédio de um personagem, seu intérprete não pertence ao enredo propriamente dito. O autor se posiciona na margem da intriga, tornando-se, ele próprio, o narrador, o comentador, um verdadeiro contador de histórias**,** como no caso de Balzac, Flaubert etc.

Colonna afirma:

> Mas a partir de Flaubert e James, a literatura romanesca se construiu com base na ocultação progressiva da instância narrativa, se empenhou em dissociar o escritor de sua "voz", em preconizar um ideal estético de apagamento e impassibilidade do autor, para fazer do romance uma cena imaginária cujo maestro estaria ausente. (COLONNA *in* NORONHA, 2013, p. 57)

Na autoficção autoral age uma pulsão, caracterizada por uma "embriaguez dionisíaca" e uma "lucidez apolínea", capaz de conjugar as duas juntas e ativar a fabulação de si, às vezes completamente possível de ser executada, mas, na maioria das vezes, recalcada. No exato instante

em que um escritor começa a trabalhar em seu ofício, ele tem diante de si a possibilidade de se ficcionalizar ou, então, de abrir mão dessa oportunidade. Isso porque o encargo narrativo agencia latências que, potencializadas, ativam a função de contador de histórias, narrador, comentador e fazem do narrador-autor um herói extra.

Como podemos depreender das análises aqui expostas, Vincent Colonna sugere a amplificação do exercício autoficcional a uma variedade de textos, podendo ser estendido a outras artes, sem que haja com isso uma delimitação histórica ou geográfica para o termo. Dessa maneira, Colonna posiciona-se contrário aos ideais de Serge Doubrovsky, o criador do neologismo, que restringe a autoficção a um contexto predominantemente contemporâneo, correlacionando-a à crise do sujeito cartesiano, e caracterizando-a como uma variante pós-moderna da autobiografia.

Colonna identifica na autoficção, vista por Doubrovsky, uma simples variação do tradicional "romance autobiográfico". Para Colonna, a autoficção equivale a uma fabulação de si com um valor artístico, apresentando obras com a propriedade comum de serem fictícias e de envolver o autor no mundo imaginário que lhe é próprio.

Os diferentes autores aqui abordados retratam a autoficção de diferentes modos, às vezes como um campo autossuficiente em relação à realidade, como é o exemplo de Vincent Colonna, expondo a ideia de ser a autoficção uma fabulação de si com um valor literário, apresentando obras com a propriedade comum de serem fictícias e de envolver o autor no mundo imaginário que lhe é próprio, às vezes como um campo antagônico à realidade, como é a postura de Gasparini, cuja visão coloca a autoficção num caráter híbrido, misturando verossimilhança e inverossimilhança, causando com isso a descrença do leitor em relação ao que é lido.

Com as quatro tipologias descritas por Colonna, a autoficção passa a ser mais do que um simples sintoma, pois a despeito de todas as diferenças presentes em suas práticas descritas pelos estudiosos, a autoficção apresenta sempre certos pontos em comum, ou seja, aliado a esse espaço flutuante, onde as fronteiras não são nítidas, temos a necessidade do sujeito em marcar uma presença a partir das ausências que o acompanham.

Esse desejo é inadvertidamente reconhecido por toda uma invocação ancestral que a autoficção carrega, pois embora o conceito transfigu-

re como um "sintoma" da pós-modernidade e esteja intimamente relacionado, nos dias de hoje, com a fragmentação do sujeito e com a psicanálise, a autoficção, como atestamos, é antiga e disseminou em cada época um determinado olhar.

A polaridade presenciada no neologismo encontra respaldo nos estudos de Warburg e no que ele entende de sobrevivência das fórmulas antigas. A autoficção é, pois, um sintoma em deslocamento expressivo cujas fórmulas surgem onde não se espera. Muitas vezes é justamente por esse deslocamento andarilho e repentino, impregnado de ambivalências, que o próprio conceito se assenta, pois o sintoma autoficcional parece funcionar como um conjunto de práticas, sempre novas e surpreendentes, repletas de, como diz Warbug, "restos vitais" de memória de condição perturbadora.

Assim, como gêneros oscilantes, a autobiografia e a autoficção exercem a função de afirmar o sujeito, esse eu múltiplo como ator-autor de uma obra oferecendo a si mesmo um outro, que é ele mesmo, ou um pedaço dele. Nesse sentido, a autobiografia e a autoficção são, independentemente dos problemas epistemológicos que suscitam, uma ponte para o sujeito se imortalizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad.: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CANDIDO, Antonio. Poesia e ficção na autobiografia. In: ___. *A educação pela noite e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Ática, 1979.

COLONNA, Vincent. *Autofiction, essai sur la fictionnalisation de soi en littérature*. 1989. Tese (de doutorado). – EHSS. Disponível em: <http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/04/70/04/PDF/tel-00006609.pdf>.

_____. *Autofiction & autres mythomanies littéraires*. Auch: Tristram, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente. História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de

Janeiro: Contraponto, 2013.

DOSSE, F. *O desafio biográfico*: escrever uma vida. São Paulo: EDSP, 2009.

DOUBROVSKY, Serge. Parcours critique. *Essais*. Paris: Galilée, 1980.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim. (Orgs.). *Autoficções & CIA*. Peça em cinco atos. Trad.: Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

NORONHA, Jovita Maria Gerheim. *Ensaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

VILAIN, Philippe. *Défense de Narcisse*. Paris: Bernard Grasset, 2005.

WARBURG, Aby. *A renovação da antiguidade pagã*. Trad.: Markus Heidiger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

CARNAVAL, INFÂNCIA E SEGREGAÇÃO. TRÊS ELEMENTOS QUE SE INTERPENETRAM NA CONDIÇÃO DOS EXCLUÍDOS, A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XIX.

Neide Amorim Ernesto (UNIGRANRIO)
ernestoneide@gmail.com
Marcia Figueira Marques da Silva (UNIGRANRIO)
marciamarques@gmail.com
Darlene Camargo Gomes de Queiroz (UNIGRANRIO)
profdarlenequeiroz@gmail.com

RESUMO

O presente artigo envereda por caminhos que aparentemente não se coadunam por discutir assuntos como o carnaval, a infância e os preconceitos raciais do século XIX ao XXI. Seu ponto de partida é o carnaval que propicia o anonimato através da fantasia de diabinho, muito popular no final do século XIX e início do XX. Para discutir essas temáticas, foram utilizados como *corpus* literário os textos "O moleque" e "Diabos encarnados". O primeiro discute a questão do *bullyng* na infância e a necessidade da vingança como forma de catarse; o segundo delineia o horror da elite carioca no final do século XIX, por todos aqueles que utilizavam essa fantasia; e a consequente aversão pelos negros em geral. Na sequência, serão abordadas questões atuais, a fim de observar a evolução destes temas na sociedade.

Palavras-chave: Carnaval. Infância. Segregação.

1. Introdução

A importância de se conhecer eventos que aparentemente não se correlacionam a temáticas de cunho social norteará o presente trabalho, à medida que deflagram no imaginário popular oportunidades de vinganças infantis como em "O moleque", de Lima Barreto e o acirramento de preconceitos já existentes através da mídia que, no século XIX, é composta por alguns jornais impressos no século XXI por âncoras de telejornais e apresentadores sensacionalistas. Alimenta-se assim, no imaginário popular a crença de que todos os elementos que constituem a etnia negra terão o mesmo comportamento e se o cidadão é morador da Baixada Fluminense ou de comunidades carentes também serão julgados como seres perigosos e indesejados. Esses fatos geram o não pertencimento no próprio país, transformando-o em cidadãos de segunda classe.

2. *Objeto de desejo: a fantasia de diabinho.*

Em "O moleque", Lima Barreto traça o perfil de um menino pobre, trabalhador e querido pela comunidade. Muitos aconselham sua mãe a pô-lo em um asilo[65] para estudar, mas D. Filismina negava-se a fazê-lo porque seu filho era uma espécie um ajudante tenaz em sua busca pela sobrevivência. O coronel Castro ofereceu-se a pagar seus estudos, mas entendeu a negativa de sua mãe, pois sabia da importância que os negros davam a sua habitação. Pela época retratada, o narrador, certamente, faz alusão ao "bota abaixo"[66] e ao cansaço daquela vida de nômade que levavam após a destruição do cortiço "cabeça de porco".

> A miséria e os miseráveis, que haviam perdido habitações na derrubada violenta do cortiço, tinham à disposição o morro contíguo e as madeiras da demolição que a própria prefeitura lhes permitira recolher. Barracos de madeira já estavam disseminados no morro Santo Antônio, ponto privilegiado da cidade e logo estariam presentes no da Providência, nos anos que se seguiram às picaretas de "Barata Ribeiro. (SEVCENKO. 2010, p. 141).

Demolições para a construção da avenida Central, 1904-1905
João Martins Torres – Acervo Instituto Moreira Salles

[65] Asilo: internato para estudos.

[66] Bota abaixo: Derrubada de habitações humildes com a desculpa de higienização. O primeiro ocorreu com o célebre cortiço "Cabeça de porco" pelo então prefeito Barata Ribeiro e o que recebeu a denominação citada, ocorreu na gestão de Pereira Passos.

Capa da Revista Illustrada, nº 656 (26 de janeiro de 1893)

O narrador desse conto ilumina uma série de situações a serem analisadas. A linguagem simples e coloquial, porém, permeada por um senso de observação incomum, gera ao leitor reflexões acerca dos aspectos sociológicos e psicológicos que envolvem a trama.

Ele direciona o enredo ao mundo infantil, ressaltando a visão hiperbólica das crianças através das provocações dos outros meninos ao garoto Zeca que, no entanto, não são compreendidas na idade adulta.

> "O moleque" é um dos textos ficcionais em que Lima Barreto consegue transmitir, no que há de mais simples nas manifestações da culturais populares brasileiras, lições de grande profundidade em termos de estudo das relações humanas e da busca de superação de problemas graves ligados ao poder, ao preconceito e às dificuldades dos grupos de atores sociais menos favorecidos economicamente. (FRAZÃO, 2010, p. 34)

Ora, as crianças também se ressentem da exposição negativa e dos preconceitos. Estímulos a fim de que prossigam adiante são fundamentais na formação de seu caráter, construindo, assim, uma personalidade segura e saudável.

Algumas calam-se diante do sofrimento imposto a elas, no entanto, isso não significa o esquecimento do ocorrido e sim a absorção do fato, causando desconfortos que ela não entende.

No conto, observa-se que a questão do *bullyng* sofrido por Zeca afetou-o de tal forma que gerou a necessidade de vingar-se dos seus algozes. Guardou para si o ocorrido até ser confrontado pela mãe e o Coronel Castro, no entanto, estava firme em seus planos de vingança. Afinal, esta seria a oportunidade de expurgar seus sentimentos, pois a ira sem confronto segue seu próprio caminho e uma vítima incapaz de encarar seu próprio passado, pode, no futuro, ser consumido por ele. Ao lhe ser ofertado, pelo coronel, a fantasia de diabinho, estava a um passo de realizar a tão esperada catarse.

Sua mãe notou que Zeca carregava um embrulho e o inquiriu, pois sabia que ele não teria dinheiro para comprá-la. Logo, em sua cabeça, passaram terríveis previsões para seu filho, pois pensou que fosse fruto de um roubo. Zeca, então, contou a finalidade e a necessidade do presente.

> Não lhe contei que há meses, diversas vezes, quando passava para ir à casa de dona Ludovina, diante do portão do capitão Albuquerque, os meninos gritavam: ó moleque! – ó negro! – ó gibi!? Não lhe contei?
>
> – Contou-me; e daí?
>
> Por isso quando o coronel me prometeu a fantasia, eu aceitei.
>
> – Que tem uma coisa com a outra?
>
> – Queria, amanhã, passar por lá e meter medo nos meninos que me vaiaram. (BARRETO, 2010, p. 151)

Na próxima etapa, do presente trabalho, serão discutidas questões sociais presentes no mundo adulto, a partir do mesmo tema.

3. A distinção entre seres humanos, a partir de uma fantasia de carnaval

No texto “Diabos encarnados”, o narrador detalha as ruas pelas quais o personagem Calixto José da Silva trabalha. Pelas características dos lugares elencados, pelo autor e os nomes das ruas, percebe-se que a passagem do cocheiro se dá apenas a trabalho. Aquele não é o seu local de moradia e tampouco de passeios em “dias normais”.

> A rua da Quitanda já era enfeitada pelos moradores e comerciantes. Na rua do Ouvidor, as casas "afrancesadas" penduram bisnagas e seringas em suas portas. A comissão de festejos da Rua Gonçalves Dias levanta um coreto para banda de música. (NEPOMUCENO. 2013, p. 9)

Ao retornar a sua casa, prepara sua fantasia típica de pessoas com baixo poder aquisitivo: brancos pobres e negros e mestiços. Ela torna-se icônica entre os desprivilegiados porque era a mais barata. Essas pessoas esperavam o carnaval para estabelecerem uma espécie de equiparação social momentânea, pois, ali, a maioria esconde sua identidade através das fantasias e há uma certa ilusão de que tudo seja permitido nesta festa popular. Além disso, o sentimento de vingança, originado pelo não pertencimento às camadas privilegiadas da sociedade, tornando-os seres invisíveis e de pouco valor, impulsiona-os a expurgar todo esse mal-estar.

Capa de *O Malho* – Diabinho. *O Malho*, 4.3.1905

A fantasia de diabinho assemelhava-se a um uniforme carnavalesco dos pobres. Dificilmente, uma pessoa abastada economicamente a usaria.

> Dois diabinhos saíram e infernizaram as ruas da Freguesia de Santana, como era de esperar por sua indumentária. Pularam, gritaram, caluniaram e ofenderam os demais foliões com suas pilhérias: "Oh! Oh! Você me conhece? No entanto, a certeza de que não se trata de alguém pretendente à elite não só facilitou a prisão dos que realmente faziam pilhérias e cometiam crimes como

> incluiu os que estavam apenas se divertindo. Sendo assim, o uso da própria fantasia condenava os usuários. (NEPOMUCENO 2007, p. 4)

A imprensa aproveitou-se desse frenezi causado pelo temor a esses foliões para acirrar ainda mais a aversão que a elite sentia por eles e, logo, em uma sequência de eventos, passou a fazer a seguinte associação: fantasia de diabinhos é igual a negros perigosos e se todos os negros se vestem com esta fantasia, a todos, deve-se temer. Alguns jornais, com a finalidade de incrementar as suas vendas, aumentaram esses registros em suas páginas:

> Nas últimas décadas do século XIX, por meio das páginas dos jornais, podemos notar a multiplicação de registros de crimes envolvendo mascarados e, mais do que isso, a associação com crimes de práticas antes comuns e tolerados. Tal fato ocorre especialmente com a pilhéria, a sátira, que passa a ser tratada como crime do porte das agressões físicas. (CUNHA, 2001, p. 30-31)

Tornara-se um perigo para o folião fantasiado de diabinho sair às ruas, pois já estava estigmatizado pela imprensa e poderia ser morto por estar fantasiado.

Dois diabinhos e o possível guarda urbano – Revista Ilustrada, 31.1.1880

O diálogo entre esses dois personagens é revelador. O pequeno repórter experimentado nas ruas do Rio, alerta o "inocente" Carnaval dos perigos de

> sair daquela porta para fora. O pequenino o alerta que, uma vez nas ruas, ele poderá ser assassinado. A surpresa do Carnaval de 1880 se reflete em uma pergunta: "Mas então não há polícia?". E a resposta é desconcertante: É justamente porque há polícia muita demais até. (NEPOMUCENO. 2013, p. 12.)

Observa-se duas citações com opiniões diferentes frente a estigmatização do negro às vésperas da abolição. A imprensa pode construir a imagem de um determinado segmento da sociedade, vitimizando-o ou condenando-o. O posicionamento da imprensa diferia conforme seus ideais políticos. Pode-se averiguar isso através das ocorrências de reportagens sobre essa relação entre violência e etnia.

Abaixo, uma tabela com a frequência e circunstâncias em que essas questões são abordadas nos jornais da época, baseada na pesquisa de Nepomuceno e elaborada pela presente autora. Em *Diabos encarnados.*

Jornal do Comércio	Gazeta de Notícias	**Gazeta da Tarde**
28 vezes a ocorrência da cor, sem contar anúncios de escravos. Todos estavam envolvidos em alguma ação violenta.	28 vezes a ocorrência da cor, sem contar anúncios de escravos	**Em relação aos crimes de violência, 6 vezes a ocorrência da cor.**
23 pretos (seis escravos), dois pardos (um escravo), um mulato e dois crioulos.	13 pretos (dois escravos e um liberto), seis pardos (dois escravos), sete crioulos (um escravo), uma mulata e um negro.	**Só utilizou referências à cor em seis ocasiões, em nenhuma delas mencionando escravos, em duas, pretos, em uma, pardo e em três, negros.**
Dos três é o mais conservador. Muito mais alinhado a posições escravistas	Primeiro grande jornal da Corte a defender o abolicionismo, mas sem radicalismos. Apresenta mais sutilezas e variações na utilização desses termos.	**Jornal abolicionista, evita utilizar expressões racializadas.**
Na menção à cor, todos estavam envolvidos em alguma ação violenta.	Apresenta maior equilíbrio na utilização dos termos. 10 deles tratavam de representações de pessoas de cor em carros de ideias de Fenianos e Democráticos, fantasias de escravos e artigos sobre formas de brincadeiras carnavalescas.	**Utiliza um termo que não está presente no vocabulário dos demais: negro. Usa essa palavra para se referir àqueles sujeitos de cor que participavam dos carros de ideias das grandes sociedades carnavalescas, geralmente ganhando cartas de alforria.**

4. O que a segregação nos deixou como herança para os dias de hoje

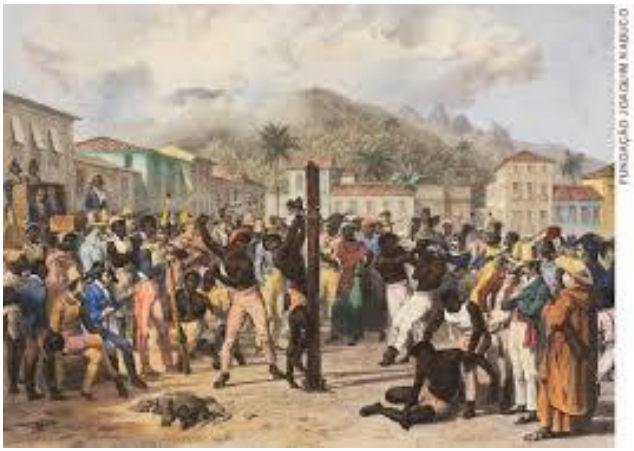
Atualmente o sentimento de exclusão, apresentado pela elite e pe-

la classe média, não se revelam de maneira diferente. O que foi apresentado até aqui, nos explica, em parte, o momento de extremismo da imprensa, da segregação dos pobres e a "onda negra" que fora alimentada pela mídia, tornando o negro inimigo da sociedade. Hoje, sem mencionar a cor, a segregação ainda permeia o país, mas de forma velada, haja vista a lei contra o racismo. No entanto, a evolução tecnológica que não se deu no mesmo "galope"[67] que a evolução humana, põe em voga um outro tipo de anonimato que não seja o das fantasias carnavalescas e sim o das redes sociais. Através destas, um número assustador de pessoas, têm manifestado todo o seu preconceito racial e incômodo ao ver alguém da raça negra ocupando um espaço de valor.

> Um homem foi amarrado em um poste e espancado até a morte por moradores do bairro São Cristóvão, em São Luís, no Maranhão, depois de praticar um assalto a uma loja da região. De acordo com a Polícia Civil, Cleidenilson Pereira da Silva, de 29 anos, foi linchado, com mãos, pernas e tronco amarrados em um poste de luz, até a chegada da polícia. Um adolescente, que também participou do assalto, foi apreendido, depois de também ser agredido pela população. (BOECHAT, 2015)

Foto de 2015. Foto: Binê Morais. Jornal Extra.

[67] Galope: com a mesma rapidez.



Desenho de um dos castigos impostos ao negro nos tempos coloniais.
www.lucinhapeixoto.blogspot.com

Um estudo sociológico sobre esse tema, a partir da Abolição da escravidão em que o Centro da cidade passa a ser ocupado por alforriados e europeus pobres, nos dá a dimensão do quanto evoluímos ou não de lá para cá.

O início da segregação a partir desse evento dá-se no Regime republicano em que pessoas anteriormente atreladas ao servilismo passaram a ocupar o mesmo espaço que a elite burguesa. Esta, não manifestava nenhum desejo em se misturar aqueles seres, recém libertos que transitavam pelas ruas a procura de empregos e estalagens. Naquela época, a opção para essa gente considerada indesejada era construção de habitações humildes como cortiços, mocambos, palafitas etc. Com o evento do "bota abaixo"[68], esses refugos humanos[69] aos bairros mais próximos da zona suburbana como Gamboa e Saúde[70]. Ocuparam, igualmente, as favelas da Providência, Conceição e Santo Antônio.

Os de classe média, direcionaram-se aos Subúrbios porque tinham

---

[68] Bota abaixo: movimento de derrubada de habitações humildes no início do século XX, afim de reformular esteticamente o Centro do Rio de Janeiro, então capital da República.

[69] Refugos humanos: termo utilizado pelo escritor pós-moderno no livro *Vidas desperdiçadas* para nomear a parcela da população considerada excesso dentro do seu próprio país.

[70] São Bairros que não são da Zona Norte, mas que passaram a ser chamados de suburbanos pela ocupação da população pobre.

condições de pagar a condução e comprar terrenos em bairros como o Méier, Botafogo, Laranjeiras, Catete, Glória, Tijuca etc.

Com o passar do tempo, a naturalização da segregação tomou conta do Brasil. Desassistidos pelo governo, os mais pobres continuaram a serem vistos como seres perigosos. Baseando-se na vestimenta, cor da pele e espaço ocupado como moradia, criou-se cada vez mais o mito de que todos os negros, com vestimenta pobre e moradores da periferia são elementos perigosos.

5. Conclusão

A partir da contextualização de elementos, aparentemente, sem conexão com o carnaval: política, pobreza, preconceitos raciais e *bullyng*, concluímos que não houve evolução no que concerne ao ser humano. Passados séculos, desde a Abolição da escravidão, continuamos a reproduzir velhos preconceitos de outrora, haja vista que atualmente, as intenções políticas, a segregação e a aversão aos pobres e negros continuam as mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Lima. O moleque. In: ___. *Contos completos de Lima Barreto*. Organização e Introdução: Lília Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOECHAT, Bruno. Assaltante é amarrado em poste e espancado até a morte por pedestres em São Luiz. *Extra*, 08/09/2015. Disponível em: <www.extra.globo.com/casos-de-polícia/assaltante-amarrado-em-poste-espancado-até-morte-por-pedestre>. Acesso em: 13-03-2016.

FRAZÃO, Idemburgo. Carnaval e superação. Literatura e memória. In: ROCHA, Geraldo; NOVIKOFF, Cristina. *Desafios do praxes educacional à promoção humana*. Rio de Janeiro: Espalha/ato Comunicações, 2010.

NEPOMUCENO, Eric Brasil. *Diabos encarnados*. Carnaval e liberdade no Rio de Janeiro. Texto escolhido de Cultura e arte populares. Editor Filipe Ferreira- Coeditores. Ricardo Gomes Lima e Roberto Conduru, vol. 10, n. 2, novembro de 2013.

CATEGORIZAÇÃO VERBAL: AVALIANDO EMPIRICAMENTE A CATEGORIZAÇÃO ARISTOTÉLICA

Jéssica Cassemiro Muniz dos Santos (UFRJ)
cassemiromuniz@hotmail.com
Diogo Oliveira Ramires Pinheiro (UFRJ)

RESUMO

Os estudos cognitivistas em semântica lexical se baseiam hoje em dois pilares: o viés polissêmico e o questionamento da definibilidade clássica (ou da categorização aristotélica). A linguística cognitiva conta com uma sólida tradição de trabalhos que enfatizam o fenômeno da polissemia (LAKOFF, 1987; TYLER; EVANS, 2001; 2003 e SILVA, 2006, dentre muitos outros). Entretanto, pouquíssimos estudos se dedicam empiricamente ao questionamento da definibilidade clássica. Diante dessa lacuna, este trabalho objetiva verificar empiricamente a validade do ideal de definibilidade clássica. Para isso, investigamos a semântica de três verbos do português brasileiro que expressam os chamados "eventos de separação" (MAJID et alii, 2007): "cortar", "quebrar" e "rasgar". Como ferramenta metodológica, utilizamos o instrumento desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística (Nijmegen, Holanda): um conjunto de 61 vídeos curtos nos quais são encenados eventos de separação, isto é, cenas em que ocorre a separação de objetos ou partes de um objeto – por exemplo, cortar uma cenoura, rasgar um tecido ou quebrar um prato. O experimento realizado consistiu em solicitar que 49 falantes nativos do português brasileiro descrevessem oralmente as cenas a que assistiram nos vídeos. A previsão era a de que não seria encontrado um conjunto de propriedades semânticas que fossem, ao mesmo tempo, necessárias e suficientes para definir cada uma das três categorias verbais. De maneira geral, os resultados obtidos ofereceram confirmação empírica para a rejeição às categorias aristotélicas na língua. Por outro lado, o estudo sugere que categorias lexicais com estruturação clássica não são inexistentes, embora pareçam ser bastante restritas. Vale destacar que tais resultados se aproximam dos resultados obtidos por Geeraerts (2006) em seu estudo sobre peças de vestuário no holandês.

Palavras-chave: Categorias verbais. Semântica. Aristóteles.

1. Primeiras palavras

Quando se trata de semântica lexical, duas tendências podem ser notadas em diferentes quadros teóricos: o *viés monossêmico* e a crença na *definibilidade clássica.* A primeira tendência está ligada à busca por significados altamente gerais e abstratos com o objetivo de minimizar ou mesmo eliminar a polissemia. Por sua vez, a *definibilidade clássica* consiste na ideia de que os sentidos das palavras podem ser definidos a partir

de um conjunto de propriedades necessárias e suficientes, um modelo de categorização que remonta à metafísica de Aristóteles.

A linguística cognitiva, por seu turno, tem se colocado em oposição a essas duas tendências. Em reação ao *viés monossêmico*, a linguística cognitiva tende a enfatizar o fenômeno da polissemia, descrevendo a sistematicidade e a organização interna de palavras, morfemas e mesmo estruturas sintáticas (LAKOFF, 1987; TYLER; EVANS, 2001; 2003; SILVA, 2006). Em relação ao ideal de definibilidade clássica, linguistas alinhados à linguística cognitiva têm questionado o modelo aristotélico de categorização, sugerindo assim que as categorias lexicais não podem ser reduzidas em um conjunto de propriedades necessárias e suficientes (LAKOFF, 1987; TAYLOR, 1995). Nesse sentido, é possível assumir que, em se tratando de semântica lexical, o arcabouço cognitivista se baseia hoje em dois pilares: o *viés polissêmico* e o *questionamento da definibilidade clássica*.

É interessante notar que, como mostra Geeraerts (2006, cap. 6), esses dois pilares estão associados a níveis de análise distintos: o primeiro está relacionado ao *nível semântico* e o segundo, ao *nível referencial*. O nível semântico diz respeito ao modo como as diferentes acepções de uma palavra se organizam. Assim, quando o analista procura dispor os diversos sentidos postulados para uma palavra em uma rede de acepções interconectadas, ele está atuando no nível semântico. O nível referencial, diferentemente, diz respeito ao conjunto de referentes que uma dada palavra pode recobrir. Desse modo, se o analista busca identificar o que há em comum entre todos os tipos possíveis de cadeiras, a fim de identificar um conjunto de traços que capture o significado literal da palavra "cadeira", ele está atuando no nível referencial.

Apesar da importância de ambos os níveis de análise, uma busca na literatura cognitivista em semântica lexical revela um grande descompasso entre eles. Por um lado, existe uma sólida tradição de trabalhos que focalizam o nível semântico, investigando a organização de categorias polissêmicas; nesse grupo, enquadram-se os diversos estudos sobre a preposição "over" (BRUGMAN, 1981; LAKOFF, 1987; TYLER; EVANS, 2001) e outras preposições do inglês (TYLER & EVANS, 2003), os verbos modais (SWEETSER, 1990; RADDEN & DIRVEN, 2007) e os sufixos de diminutivo (TAYLOR, 1989; SILVA, 2006) e de aumentativo (GONÇALVES *et alii*, 2010), para citar apenas alguns exemplos. Em contraste com essa grande quantidade de trabalhos, pouquíssimos estudos se detêm sobre o nível referencial – aqui, uma exceção

digna de nota é Geeraerts (2006), que se ocupou de termos que designam peças de vestuário no holandês[71]. Como resultado, o primeiro pilar da semântica lexical cognitiva (a valorização da polissemia) está hoje muito mais bem estabelecido que o segundo (o questionamento da definibilidade clássica).

Diante dessa lacuna, este trabalho busca avaliar a pertinência do questionamento cognitivista ao modelo aristotélico de categorização. Aqui será apresentada é uma análise preliminar, baseada na resposta de 15 participantes, de um estudo experimental piloto que ainda está em andamento. O mesmo se volta para a semântica de três verbos do português brasileiro que expressam os chamados "eventos de separação" (MAJID *et alii*, 2007): "cortar", "quebrar" e "rasgar". Especificamente, buscamos verificar se as categorias semânticas definidas por cada um desses verbos podem ou não ser tratadas como categorias clássicas.

2. Pressupostos teóricos

Categorização é o fenômeno mental que diz respeito à classificação de objetos e eventos; trata-se da operação cognitiva fundamental para a estruturação do nosso conhecimento de mundo e, para alguns, do fenômeno mais básico de cognição humana. (LANGACKER, 1987; COHEN & LEFEBVRE, 2005)

Como se sabe, o modelo de categorização mais conhecido é o aristotélico, cuja fundamentação mais expressiva se encontra em *Categorias*, texto que compõe o *Organon* do filósofo grego. O modelo aristotélico é conhecido como "modelo clássico" por duas razões complementares: porque remonta à Antiguidade Clássica e porque se trata do modelo que "dominou a filosofia, a psicologia e a linguística (em particular a linguística autônoma, tanto estruturalista quanto gerativista) ao longo de grande parte do século XX" (TAYLOR, 1995, p. 22) [tradução própria[72]]. Segundo Taylor (1995), as quatro principais premissas desse modelo de categorização são as seguintes: (i) as categorias são definidas por meio de um conjunto de características necessárias e suficientes; (ii) as propriedades que definem as categorias são binárias; (iii) as categorias

[71] Uma breve resenha desse trabalho pode ser vista na seção 3 deste artigo ("Revisão da literatura").

[72]No original: *"[it] hasdominated psychology, philosophy, and linguistics (especially autonomouslinguistics, both structuralist and generative) throughout much of the twentieth century"*

apresentam fronteiras bem demarcadas; e (iv) todos os membros da categoria têm o mesmo *status*.

De acordo com a primeira premissa, deve haver um conjunto de propriedades comuns a todos os membros de uma dada categoria (ou seja, nenhum membro da categoria pode deixar de apresentá-las), ao mesmo tempo em que essas propriedades só podem estar presentes nos membros da categoria em questão (isto é, nenhum membro de outra categoria pode apresentá-las). Por sua vez, a segunda premissa implica a ideia de que as propriedades categoriais são binárias, isto é, ou um dado elemento apresenta ou não apresenta uma determinada propriedade, de modo que ao elemento são atribuídos os valores [+] ou [–] para cada atributo. De acordo com a terceira premissa, não pode existir qualquer tipo de ambiguidade ou relativização no que tange ao pertencimento categorial: um determinado elemento só pode ser membro de uma única categoria e seu pertencimento a ela deve ser pleno, isto é, esse elemento não pode pertencer "em certa medida" à categoria. Por fim, a quarta premissa sugere que não existem diferentes graus de pertencimento categorial: dentre todos os membros de uma dada categoria, nenhum deles goza de algum tipo de condição privilegiada, isto é, todos são igualmente membros plenos da categoria em questão.

Ao longo do século XX, cada uma dessas premissas foi desafiada por pensadores e pesquisadores oriundos de diferentes disciplinas. Em relação à primeira premissa, é conhecida a observação de Wittgenstein (2009) quanto à dificuldade de se definir a palavra *jogo*: segundo o autor, não é possível encontrar um conjunto de propriedades comuns a todos os membros dessa categoria (isto é, propriedades necessárias) e ao mesmo tempo exclusivas desses membros (isto é, propriedades suficientes). Dito de outro modo, não parece ser possível delimitar um conjunto de características que agrupe todos os tipos de jogos e ao mesmo tempo exclua tudo aquilo que não seja jogo.

A segunda premissa foi desafiada pelo estudo experimental de Labov (1973), no qual os participantes foram apresentados a desenhos de receptáculos (imagens que evocavam objetos como xícaras, tigelas, copos, etc.) e receberam a tarefa de nomear os objetos representados. O pesquisador observou que um fator fundamental na nomeação era a razão entre altura e largura do receptáculo: quanto mais a largura se aproximava da altura do objeto, maior a tendência a tratá-lo como "cup"; ao mesmo tempo, conforme a largura aumentava em relação à altura, maior a tendência a optar pelo termo "bowl". Como nota Taylor (1995), o critério

razão entre altura e largura consiste em uma medida contínua, isto é, um valor quantitativo que cresce e decresce de forma gradativa. Em outras palavras, não se trata de um traço que possa ser tratado de forma binária, em termos de sua presença ([+]) ou ausência ([–]).

Os mesmos resultados sugerem ainda a não existência de fronteiras categoriais rígidas. Essa conclusão decorre dos mesmos fatos discutidos no parágrafo anterior.

Por fim, no que diz respeito à quarta premissa, que pressupõe todos os itens de uma mesma categoria possuírem um mesmo nível de pertencimento a esta, cabe aqui citar o experimento de Rosch (1975). Neste estudo, uma das categorias cuja estrutura foi investigada foi a de *mobília* ("*furniture*"). Em um dos experimentos, apresentou-se a duzentos estudantes norte-americanos um conjunto de 60 itens de casa (*household items*), que deveriam ser classificados em uma escala de um a sete, considerando o quanto cada um destes poderia ser considerado um bom exemplo de mobília. Na escala adotada, 1 correspondia a um bom exemplo da categoria e 7, a um exemplo ruim. Verificou-se que elementos como cadeira ou sofá foram classificados como bons exemplos da categoria mobília, enquanto objetos como telefone, ventilador e cinzeiro, também assim categorizados, receberam notas mais próximas de 7. Conforme observa Taylor (1995), não apenas esses resultados demonstram a existência de diferentes graus de pertencimento categorial – com alguns elementos sendo considerados exemplares mais representativos da categoria do que outros –, como, na verdade, a própria tarefa experimental já pressupõe uma concepção não clássica acerca da organização das categorias. Taylor (1995, p. 43) observa que, se os sujeitos participantes operassem com categorias clássicas, eles deveriam rejeitar a tarefa requerida ou considerá-la simplesmente incompreensível, fato que não se verificou. Assim, os estudos de Rosch se mostraram decisivos, ao lado das pesquisas de Labov e das reflexões de Wittgenstein, para que o modelo aristotélico de categorização começasse a ser desafiado.

Como observamos de passagem na primeira parte deste artigo, essa concepção não aristotélica teve profundo impacto sobre a literatura em linguística cognitiva. Apesar disso, são surpreendentemente escassos os trabalhos que se propuseram a demonstrar empiricamente, de forma sistemática, a insuficiência do modelo aristotélico de categorização. Uma exceção nesse cenário é o estudo de Geeraerts (2006, cap. 6), que resenhamos a seguir.

3. Revisão da literatura

A literatura cognitivista sobre o problema da categorização privilegia o nível semântico, focalizando assim a questão da polissemia. Nesse sentido, como já dissemos, o trabalho de Geeraerts (2006, cap. 6) constitui uma exceção, já que seu objetivo é verificar a existência de categorização prototípica no nível referencial, isto é, sem levar em conta extensões polissêmicas, sejam elas metafóricas, metonímicas ou de outra natureza. Por se tratar do único trabalho, dentre aqueles que conhecemos, que apresenta esse recorte, aproximando-se assim dos nossos objetivos, é ele que será resenhado nesta seção.

A fim de verificar a pertinência do ideal de definibilidade clássica, em oposição ao modelo de categorização prototípica, Geeraerts (ibid.) investiga o uso de substantivos do holandês que designam peças de roupa. Para isso, o autor criou um banco de dados formado por 9000 termos de vestuário holandeses, retirados de revistas de moda e revistas gerais publicadas em 1991. É importante notar que esse banco de dados incluía apenas aqueles termos que vinham acompanhados de fotografia (ou, eventualmente, desenhos) nas revistas analisadas. Essa decisão tinha o objetivo de viabilizar a produção de descrições semânticas componenciais para cada ocorrência de cada um dos 9000 termos de vestuários identificados.

Essa descrição componencial foi desenvolvida a partir de um conjunto de parâmetros, ou "dimensões", que variava a depender do tipo da peça de roupa sob estudo. Para os diferentes tipos de calças, por exemplo, as seguintes cinco dimensões foram levadas em conta: *comprimento*, *largura e corte*, *parte final das pernas*, *material* e *detalhes*. Para cada dimensão, por sua vez, era definido um conjunto de propriedades. Por exemplo, a dimensão *comprimento* poderia ser especificada a partir de uma das seguintes propriedades:

1. A peça não alcança abaixo da virilha
2. A peça alcança a coxa
3. A peça alcança o joelho
4. A peça alcança a panturrilha
5. A peça alcança o calcanhar

Assim, uma ocorrência específica de um substantivo do grupo das

calças poderia ser descrita, por exemplo, a partir da configuração H51431, em que H se refere ao grupo das calças e os números subsequentes se referem à propriedade correspondente em cada uma das cinco dimensões relevantes para esse grupo (*1° comprimento; 2° largura e corte; 3º parte final das pernas; 4° material; e 5° detalhes)*. Interessantemente, porém, diferentes ocorrências de um mesmo substantivo poderiam estar (e tipicamente estavam) associadas a configurações distintas – o que podia ser verificado a partir das fotografias ou desenhos. Assim, o autor registrou o conjunto de todas as configurações de cada substantivo, acompanhado da frequência de ocorrência de cada uma delas. Dessa forma, a título de exemplo, um mesmo substantivo poderia aparecer 20 vezes acompanhado de uma imagem correspondente à configuração H51431 e quatro vezes acompanhado de uma imagem correspondente à configuração H41432.

O objetivo dessa descrição consistia em verificar a pertinência da crítica cognitivista ao ideal da definibilidade clássica. Pretendia-se, portanto, verificar se, de fato, não seria possível identificar propriedades necessárias e suficientes para as diferentes categorias estudadas levando-se em conta unicamente o nível referencial. Embora Geeraerts (ibid.) não apresente um panorama geral dos resultados, fica claro que o seguinte padrão geral é encontrado: a definibilidade clássica é possível e se verifica em uma minoria dos casos, mas a maior parte das palavras não é classicamente definível, isto é, não define uma categoria aristotélica.

A título de exemplo, Geeraerts observa que a semântica do item lexical *legging* pode ser descrita a partir de uma categoria clássica, definível da seguinte maneira:

> uma *legging* é uma vestimenta externa de duas pernas para mulheres, que cobre a parte inferior do corpo da cintura para baixo, cobrindo a extensão do joelho até o tornozelo, e é feita de materiais elásticos de tal modo que oscila entre o justo e o apertado.[73] (GEERAERTS, 2006, p. 157 – tradução nossa)

Essa situação, porém, não se repetiu com todos os itens analisados: em muitas outras categorias, não foi possível formular uma definição baseada em propriedades necessárias e suficientes. A título de ilustração, os exemplos fornecidos por Geeraerts são *colbert* ("jaqueta"), blazer ("blazer"), vest ("colete"), jasje ("jaqueta", "casaco"). Após uma

[73] No original: "(...) *a legging is a tow-legged outer garment for women covering the lower part of the body from the waist down, ranging in length from the knee to the ankle, and made from elastic materials such that the width of the legs ranges from tight to narrow*".

análise minuciosa das diferentes configurações semânticas associadas a esses nomes no *corpus* investigado, o autor conclui que "não existe qualquer conjunto de definições clássicas para *jack*, *colbert*, *blazer* e *vest* que os diferencie suficientemente entre si e que respeite as relações lexicais que parecem existir entre eles" [74] (GEERAERTS, 2006, p. 167 – tradução nossa)

A principal contribuição do estudo de Geeraerts consiste na demonstração de que, mesmo no nível referencial de análise (isto é, sem extensão polissêmica), a categorização não clássica é um fenômeno real e coexiste com a categorização clássica. Além disso, do ponto de vista metodológico, o estudo inova ao mostrar a relevância de um método empírico, que permita chegar a conclusões bem fundamentadas a partir de análises sistemáticas e rigorosas. Essa opção metodológica contrasta com boa parte dos trabalhos clássicos sobre categorização em linguística cognitiva, que se baseiam em métodos introspectivos. (FILLMORE, 1982; LAKOFF, 1987)

4. Metodologia

Como já foi dito, para analisar a pertinência da crítica cognitivista ao modelo aristotélico de categorização, optamos por estudar o emprego de três verbos do português brasileiro que expressam eventos de separação: "cortar", "rasgar" e "quebrar".

Para isso, utilizamos, como ferramenta metodológica, um conjunto de 61 vídeos curtos (cinco a 30 segundos) desenvolvidos pelo Departamento de Linguagem e Cognição do *Max Planck Institute for Psycholinguistics* (Nijmegen, Holanda), nos quais são encenados eventos de separação/afastamento usuais (como rasgar um tecido utilizando apenas as mãos ou uma tesoura) e outros não usuais (como partir um tecido martelando-o ou fatiar uma cenoura com um facão)[75]. Os vídeos são concebidos de maneira que diversos parâmetros de variação semântica possam ser reconhecidos e discriminados de forma sistemática. Especificamente,

---

[74]No original: *"there is no set of classical definitions for jack, colbert, blazer, and vest that sufficiently distinguishes the items among each other and that respects the lexical relations that appear to exist among them."*

[75] Os vídeos estão disponíveis no seguinte endereço: http://fieldmanuals.mpi.nl/volumes/2001/cut-and-break-clips.

os parâmetros semânticos controlados são os seguintes: modo de realização da atividade (calmamente ou furiosamente); tipo de mudança sofrida pelo objeto (de um estado de integridade para um estado de separação ou destruição do material); tipo de objeto utilizado (rígido como uma cenoura ou um vaso de barro ou flexível como uma corda ou um tecido); tipo de instrumento utilizado (martelos, machados, facas, serra, tesouras e até mesmo as mãos); presença ou ausência de agente (um homem ou uma mulher e em quatro vídeos a ação parecia acontecer espontaneamente).

A opção pelo campo semântico dos eventos de separação se justifica porque se trata de situações concretas, que podem ser facilmente encenadas ou representadas, o que as torna propícias para um estudo experimental (ao contrário, por exemplo, dos eventos expressos por verbos como "amar" ou "evidenciar"). Além disso, em meio aos diversos verbos que expressam eventos de separação, nosso recorte recaiu sobre três verbos que se situam em um mesmo nível semântico de especificidade, isto é, verbos que não estabelecem entre si relações de hiperonímia/hiponímia.

A tarefa requerida era uma descrição oral das cenas representadas. Para isso, cada participante foi exposto, individualmente, aos 61 vídeos, na mesma sequência. A lógica do experimento é a de que, por meio das respostas dos participantes, é possível inferir como se estruturam, para cada um deles, as categorias semânticas associadas aos verbos "cortar", "rasgar" e "quebrar" (ver seção 4.3, "Descarte e classificação dos vídeos para análise dos dados"). A previsão era a de que não seria encontrado um conjunto de propriedades semânticas que fossem, ao mesmo tempo, necessárias e suficientes para definir cada uma das três categorias verbais, confirmando-se, assim, a crítica cognitivista à definibilidade clássica (ou aristotélica).

4.1. Participantes

Participaram do estudo 49 falantes nativos do português brasileiro, necessariamente naturais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (incluindo o município do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense, Niterói e São Gonçalo). Todos os informantes estavam cursando a primeira graduação e tinham no mínimo 18 anos. Dentre eles, havia 32 mulheres e 17 homens.

4.2. Transcrição dos dados

As descrições orais dos participantes foram gravadas e posteriormente transcritas. Dada a natureza deste estudo, que não se propõe a analisar o intercâmbio conversacional, optamos por utilizar uma versão simplificada das convenções de transcrição tradicionalmente adotadas na análise da conversa etnometodológica. Assim, muitos aspectos não foram contemplados – por exemplo, a sobreposição de turnos ou a aceleração/desaceleração do ritmo da fala. Nos casos de respostas inaudíveis ou não gravadas devido a erro experimental, bem como nos casos em que nenhum verbo de separação ou de ação prototípica foi pronunciado pelo informante, optamos por descartar apenas essa descrição, mantendo todas as outras descrições advindas do mesmo informante.

Ao final das transcrições, dois arquivos foram gerados: o primeiro, contendo 49 planilhas, trazia as transcrições das respostas completas de todos os participantes (uma planilha para cada participante, cada qual englobando os 61 vídeos); o segundo, contendo apenas os verbos escolhidos pelos participantes (e não a sentença completa), reunia todas as 2929 respostas (49 participantes vezes 61 vídeos, subtraídas as respostas "em branco") em planilha única.

4.3. Descarte e classificação dos vídeos

Para a formação do nosso banco de dados, foram excluídos todos os vídeos que não continham, em nenhuma das descrições fornecidas pelos participantes, pelo menos um dos três verbos selecionados para este estudo ("cortar", "quebrar" e "rasgar").

Após a exclusão dos vídeos não pertinentes a nossa pesquisa, os vídeos restantes foram classificados de acordo com os parâmetros semânticos que foram identificados como relevantes na literatura derivada do projeto original (BOHNEMEYER; BOWERMAN; BROWN, 2001; MAJID, BOSTER, BOWERMAN, 2008), a saber: grau de flexibilidade do objeto (*rígido* ou *flexível*); instrumento cortante (*presença* ou *ausência*); tipo de separação (*precisa* ou *imprecisa*).

A *figura 1* é um recorte da primeira tabela montada com os vídeos selecionados já classificados:

	Vídeo 1 Flexível Impreciso Ausência	**Vídeo 3** Rígido Impreciso Presença	**Vídeo 4** Flexível Impreciso Presença	**Vídeo 5** Rígido Impreciso Ausência	**Vídeo 6** Rígido Preciso Presença	**Vídeo 8** Flexível Impreciso Ausência
Part. 1						
Part. 2						

Figura 1 – Tabela de classificação dos vídeos

Em uma versão ampliada dessa tabela, incluindo 30 participantes e todos os 61 vídeos, foram especificados os verbos escolhidos por cada participante a cada vídeo. Um exemplo desse tabelamento pode ser visto no recorte de planilha abaixo:

Classificação dos vídeos de acordo com os parâmetros	**Vídeo 1** Flexível Impreciso Ausência	**Vídeo 3** Rígido Impreciso Presença	**Vídeo 4** Flexível Impreciso Presença	**Vídeo 5** Rígido Impreciso Ausência	**Vídeo 6** Rígido Preciso Presença
Participante 1	RASGAR	CORTAR	RASGAR	QUEBRAR	CORTAR
Participante 2	RASGAR	QUEBRAR	RASGAR	XXXXXX	CORTAR

Figura 2 – Tabela de classificação dos vídeos com verbos

Para o preenchimento desta tabela, adotamos os seguintes critérios: (1) não se fez distinção quantos ao tempo ou modo verbal escolhido pelo participante (nenhum tempo ou modo foi excluído e, em todos os casos, o verbo foi registrado na forma infinitiva); (2) verbos com partícula "se" foram descartados; e (3) nos casos em que o participante usou dois verbos distintos, o dado não foi computado ("A mulher foi *rasgando* o tecido até *cortar* ele todo"); (4) respostas inaudíveis ou não gravadas por alguma falha técnica foram descartadas, preservando-se as outras respostas do mesmo participante.

4.4. Procedimento de análise

Após o tabelamento de todas as respostas, procedemos à análise das escolhas verbais de todos os participantes, com o objetivo de verificar se, para cada participante, a categoria semântica associada a cada verbo apresentava propriedades necessárias e/ou suficientes.

Para um parâmetro ser considerado uma propriedade necessária para uma determinada categoria, ele deveria estar presente em todas as ocorrências do verbo representante da categoria, para o mesmo informante. Por exemplo, como podemos observar na figura 3, para o informante

1 os parâmetros *Flexível* e *Impreciso* são propriedades necessárias para a categoria do verbo "rasgar", dado que essas duas propriedades estavam presentes nas cenas descritas em todas as vezes que o informante 1 utilizou o verbo "rasgar" para descrever alguma das cenas apresentadas nos vídeos.

Além disso, para um parâmetro ser considerado uma propriedade suficiente, ele deve estar presente apenas naquela categoria, isto é, de maneira que a presença do parâmetro seja suficiente para definir a categoria correspondente, individualizando-a em relação às demais categorias investigadas.

A fim de encontrarmos as propriedades necessárias, contabilizamos a incidência de cada verbo individualmente para verificarmos qual ou quais propriedades apareceriam em todas as ocorrências daquele mesmo verbo, para cada participante.

Já as propriedades suficientes foram identificadas através de um cruzamento de dados, isto é, não analisamos mais os verbos isoladamente e sim um comparativo entre eles, para identificarmos se existiam propriedades suficientes nos dados coletados.

5. *Resultados*

Passamos agora à apresentação e discussão dos resultados da análise, para cada uma das três categorias verbais investigadas. Comecemos pela categoria associada ao verbo "rasgar".

Participante	Propriedades necessárias	Propriedades suficientes
1	Flexível/Impreciso	Não há
2	Flexível/Impreciso	Não há
3	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
4	Flexível/Impreciso/Ausência	Flexível + Impreciso+ Ausência
5	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
6	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
7	Flexível/Impreciso	Não há
8	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
9	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
10	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
11	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
12	Flexível/Impreciso/Ausência	Flexível + Impreciso + Ausência
13	Flexível/Impreciso/Ausência	Flexível + Impreciso + Ausência
14	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
15	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há

16	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
17	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
18	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
19	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
20	Flexível/Impreciso	Não há
21	Flexível/Impreciso	Flexível + Impreciso + Ausência
22	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
23	Flexível/Impreciso	Não há
24	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
25	Flexível/Impreciso/Ausência	Flexível+ Impreciso + Ausência
26	Flexível/Impreciso	Não há
27	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
28	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
29	Flexível/Impreciso/Ausência	Não há
30	Flexível/Impreciso	Não há

Figura 3 – Propriedades associadas à categoria RASGAR, por participante

Um primeiro fato revelado pela tabela acima é o de que a categoria definida pelo verbo "rasgar" não é idêntica para todos os falantes. Em particular, se a maioria dos participantes analisados (22 em 30) consideraram que a propriedade AUSÊNCIA DE INSTRUMENTO CORTANTE é obrigatória para o emprego desse verbo – devendo ser considerada, portanto, como propriedade necessária da categoria –, o mesmo não vale para os participantes 1, 2, 7, 20, 21, 23, 26 e 30. Para estes, em outras palavras, a categoria RASGAR pode englobar eventos em que um instrumento cortante está presente. A título de exemplo, o informante 1 opta pelo verbo "rasgar" para descrever a cena do vídeo 4, em que uma pessoa danifica uma peça de roupa com golpes de faca.

Mais importante, a figura 3 mostra ainda que a grande maioria dos participantes não toma a categoria RASGAR como categoria aristotélica. Isso, no entanto, não se deve à ausência de propriedades necessárias. Pelo contrário: como se observa na tabela, propriedades necessárias foram identificadas para todos os participantes, ainda que com a variação notada acima (três propriedades necessárias na maior parte dos casos, apenas duas em sete casos).

Por outro lado, não foi possível encontrar propriedades suficientes relativas à categoria RASGAR para a grande maioria dos participantes (25 / 30). Tome-se, a título de exemplo, o participante 1. Embora esse participante só tenha empregado o verbo "rasgar" em referência a cenas com objetos flexíveis e com separação imprecisa, outros verbos também foram utilizados para cenas com as mesmas características. Por exemplo, o vídeo 34, que mostra um pedaço de tecido sendo destruído com um golpe

de caratê, foi descrito por meio de uma sentença com "cortar". Isso mostra que, para esse participante, as propriedades OBJETO FLEXÍVEL e SEPARAÇÃO IMPRECISA não individualizam a categoria RASGAR em relação às demais categorias investigadas – razão pela qual não podem ser tomadas como propriedades suficientes.

Em tese, seria possível encontrar propriedades suficientes que não fossem necessárias. Em diversos domínios, esta é uma possibilidade trivial: por exemplo, cair de uma altura de mil metros é suficiente – mas de modo algum necessário – para morrer. No caso da categoria semântica associada ao verbo "rasgar", poder-se-ia suspeitar de que as propriedades OBJETO FLEXÍVEL e AUSÊNCIA DE INSTRUMENTO CORTANTE fossem conjuntamente suficientes para individualizá-la. No entanto, o mesmo vídeo 34 mostra que este não é o caso; afinal, ambas as propriedades estão presentes na cena descrita por esse vídeo, o que não impediu o participante 1 de optar pelo verbo "cortar".

Algo semelhante acontece para outros 24 participantes, em cujas escolhas lexicais é igualmente impossível flagrar algum conjunto de propriedades capazes de particularizar a categoria RASGAR em relação às demais categorias semânticas investigadas. Assim, verifica-se que, para 83% dos participantes, essa categoria não apresenta estrutura clássica.

Por outro lado, é preciso registrar que 16,66% dos participantes (5/30) parecem atribuir estrutura clássica à categoria RASGAR: para estes falantes, essa categoria exibe tanto propriedades necessárias quanto propriedades suficientes. Importante, porém, é notar que as propriedades suficientes só se tornam identificáveis quando consideradas de forma conjunta. Isso significa que nenhum dos três atributos indicados na tabela acima – OBJETO FLEXÍVEL, SEPARAÇÃO IMPRECISA e AUSÊNCIA DE INSTRUMENTO CORTANTE – é suficiente para particularizar a categoria RASGAR se tomado individualmente.

Por exemplo, o participante 4 emprega o verbo "cortar" para descrever a cena do vídeo 4, em que uma faixa de tecido é cortada com faca. Isso significa que a propriedade OBJETO FLEXÍVEL não é, para o participante 4, específica ao verbo "rasgar". Ao mesmo tempo, esse participando emprega o verbo "quebrar" para descrever uma cena em que um galho de árvore é destruída por meio de movimentos fortes contra o joelho do ator – o que evidencia que nem a propriedade SEPARAÇÃO IMPRECISA nem a propriedade AUSÊNCIA DE INSTRUMENTO CORTANTE são capazes, em si mesmas, de individualizar a categoria de "rasgar". Por outro lado,

em todos os vídeos em que as três propriedades estão combinadas, esse participante recorre ao verbo "rasgar", o que evidencia que tais propriedades são *conjuntamente suficientes* para distinguir essa categoria das demais categorias aqui investigadas (para o participante 4).

Em resumo, a situação que se observa para o verbo "rasgar" é a seguinte: para a maioria dos participantes, esse verbo não define uma categoria com estrutura clássica (83,33%, ou 25/30), porque, embora seja possível identificar propriedades necessárias para todos eles, propriedades suficientes só emergem em uma minoria dos casos (16,66% dos participantes, ou 5/30).

A situação é um pouco diferente no que respeita ao verbo "cortar", como mostra a tabela abaixo.

Participante	Propriedades necessárias	Propriedades suficientes
1	Não há	Não há
2	Não há	Não há
3	Não há	Não há
4	**Presença**	Não há
5	Não há	Não há
6	Não há	Não há
7	Não há	Não há
8	Não há	Não há
9	Não há	Não há
10	Não há	Não há
11	Não há	Não há
12	**Presença**	**Presença**
13	**Presença**	**Presença**
14	Não há	Não há
15	Não há	Não há
16	Não há	Não há
17	Não há	Não há
18	Não há	Não há
19	Não há	Não há
20	Não há	Não há
21	**Presença**	**Presença**
22	Não há	Não há
23	Não há	Não há
24	Não há	Não há
25	**Presença**	**Presença**
26	Não há	Não há
27	Não há	Não há
28	**Presença**	**Presença**
29	Não há	Não há
30	Não há	**Flexível + Preciso + Presença**

Figura 4 – Propriedades associadas à categoria CORTAR, por participante

Como se observa, os resultados referentes ao verbo "cortar" são um pouco diferentes daqueles relativos a "rasgar". A primeira diferença diz respeito ao fato de que, em relação a "cortar", só foi possível encontrar propriedades necessárias para 20% dos participantes (6/30, contra 100% no caso de "rasgar"). Isso significa, a julgar pelos resultados deste estudo, que, a maioria dos falantes se sente confortável em empregar o verbo "cortar" para descrever um amplo e heterogêneo conjunto de eventos, independentemente do tipo de objeto (rígido ou flexível), do tipo de separação (precisa ou imprecisa) e da presença de algum instrumento cortante.

Este último atributo é particularmente notável: se a intuição do falante nativo parece sugerir que uma ação só se qualifica como "ato de cortar" caso inclua algum instrumento com lâmina, o uso dos participantes do nosso experimento sugeriu que essa intuição não se sustenta. Dois exemplos devem bastar para ilustrar este ponto: o participante 1 recorre ao verbo "cortar" para descrever uma cena na qual um galho de árvore é separado em duas partes com as mãos (vídeo 25); e o participante 2 recorre ao mesmo verbo para descrever uma cena em que um galho de árvore se parte espontaneamente, sem a presença de agente causal ou de qualquer instrumento (vídeo 16). Na verdade, como mostra a tabela da figura 2, esta é a situação normal – conforme já observamos, apenas 20% dos participantes (6/30) exigem a presença de um instrumento cortante para empregar o verbo "cortar".

Uma segunda diferença em relação ao verbo "rasgar" diz respeito à presença de propriedades suficientes. Se, naquele caso, não emergiu nenhuma propriedade suficiente individual – apenas grupos de propriedades semânticas que, em uma minoria dos casos, servia para individualizar a categoria –, aqui o que se observa é que cinco sujeitos (os participantes 12, 13, 21, 25 e 28) empregam exclusivamente o verbo "rasgar" (e nunca os verbos "quebrar" ou "cortar") quando se verifica a presença de um instrumento cortante. Em outras palavras, para esses participantes, a propriedade PRESENÇA DE INSTRUMENTO CORTANTE é capaz de individualizar a categoria, caracterizando-se assim como propriedade suficiente. Somados ao caso do participante 30, para quem os atributos OBJETO FLEXÍVEL, SEPARAÇÃO PRECISA e PRESENÇA DE INSTRUMENTO CORTANTE são conjuntamente suficientes para particularizar a categoria, temos aqui seis sujeitos (ou apenas 20% do total) para os quais é possível identificar propriedades suficientes em relação à categoria RASGAR.

Por fim, o mais importante é registrar que, para apenas cinco su-

jeitos (16,66%), foi possível identificar uma categoria com estrutura clássica – isto é, uma categoria que inclua tanto propriedades necessárias quanto propriedades suficientes. Essa possibilidade, como se observa, fica restrita aos participantes 12, 13, 21, 25 e 28. Para todos eles, o atributo PRESENÇA DE INSTRUMENTO CORTANTE conta tanto como propriedade necessária (todos os usos de "rasgar" descrevem cenas com instrumento cortante) quanto como propriedade suficiente (apenas os usos de "rasgar" – e, portanto, nenhum uso de "cortar" e "quebrar" – descrevem cenas com instrumentos cortantes). Ao fim e ao cabo, a despeito das diferenças entre os resultados de "rasgar" e "cortar", a distribuição de categorias clássicas e não clássicas se mantém precisamente a mesma para ambos os verbos, com ampla vantagem para as categorias não clássicas: 83,33% contra 16,66%.

Por fim, passemos agora ao caso do verbo "quebrar", sintetizado pela tabela abaixo:

Participante	**Propriedades necessárias**	**Propriedades suficientes**
1	Rígido	Não há
2	Rígido/Impreciso	Não há
3	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
4	Rígido/Impreciso	Rígido+Impreciso+Ausência
5	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
6	Rígido/Impreciso/Ausência	Não há
7	Rígido/Impreciso/Ausência	Não há
8	Rígido	Rígido+Impreciso+Ausência
9	Rígido/Impreciso	Não há
10	Rígido/Impreciso	Não há
11	Rígido/Impreciso/Ausência	Não há
12	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
13	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
14	Rígido/Impreciso/Ausência	Não há
15	Rígido/Impreciso	Rígido+Impreciso+Ausência
16	Rígido/Impreciso/Ausência	Não há
17	Rígido	Rígido+Impreciso+Ausência
18	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
19	Rígido/Impreciso	Rígido+Impreciso+Ausência
20	Rígido	Rígido+Impreciso+Ausência
21	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
22	Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
23	Rígido/Impreciso/Ausência	Não há
24	Rígido/Impreciso	Não há
25	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
26	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
27	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência

28	Rígido/Impreciso/Ausência	Rígido+Impreciso+Ausência
29	Rígido	Não há
30	Rígido	Não há

Figura 5 – Propriedades associadas à categoria QUEBRAR, por participante

Os resultados para o verbo "quebrar" diferem bastante dos resultados obtidos para os outros dois verbos, dada a identificação de propriedades necessárias e suficientes para a maioria dos participantes (56,66%, ou 17 em 30).

Assim como se verificou em relação ao verbo "rasgar", também aqui foi possível identificar propriedades necessárias em 100% dos casos. Dos 30 participantes, apenas um (o participante 22) não apresentou a propriedade OBJETO RÍGIDO como propriedade necessária. Além disso, dentre os outros 29 participantes, apenas seis não condicionaram, adicionalmente, um segundo atributo obrigatório (seja SEPARAÇÃO IMPRECISA ou AUSÊNCIA DE INSTRUMENTO CORTANTE) ao emprego do verbo.

Diferentemente, contudo, do que ocorre com o verbo "rasgar", aqui foi possível identificar não apenas propriedades necessárias, mas também propriedades suficientes. E, mais importante, essa situação não se mostrou excepcional, tendo se verificado, a rigor, com mais de metade dos participantes (17 em 30, ou 56,66%). Para esses falantes, o trio de atributos OBJETO RÍGIDO, SEPARAÇÃO IMPRECISA e AUSÊNCIA DE INSTRUMENTO CORTANTE parece exigir, obrigatoriamente, o emprego do verbo "quebrar", tornando essa categoria perfeitamente disjunta em relação às categorias semânticas definidas por "rasgar" e "cortar".

Esses resultados sugerem que o verbo "quebrar" é percebido como mais restritivo que os verbos "rasgar" e "cortar", no sentido de que seu leque extensional – isto é, o conjunto de situações que ele é capaz de abranger – parece particularmente mais limitado. Como resultado, a categoria semântica definida pelo item "quebrar" parece apresentar estrutura clássica para a maior parte dos falantes (56,66%), ao contrário do que ocorre com "rasgar" e "cortar" (16,66%, como já vimos).

Computadas todas as respostas, verifica-se, no conjunto total de dados disponíveis, uma predominância significativa das categorias não clássicas. Especificamente, observa-se que, dentre as 90 categorias identificadas por meio do experimento (3 verbos X 30 participantes = 90), não menos que 70% apresentam estrutura não aristotélica, seja porque lhes faltam propriedades necessárias, propriedades suficientes ou ambos os tipos de propriedades. De maneira geral, portanto, esse resultado ofe-

rece confirmação empírica em favor da para a premissa cognitivista de rejeição ao ideal de definibilidade clássica (isto é, rejeição às categorias aristotélicas na língua).

Ao mesmo tempo, contudo, é preciso registrar que um número expressivo dentre as categorias identificadas (30%) apresenta estrutura clássica, isto é, exibem tanto propriedades necessárias quanto propriedades suficientes. Isso nos permite, com base em evidências empíricas, modalizar a crítica cognitivista: se é verdade que a categorização aristotélica não parece ser particularmente produtiva quando se trata de categorias lexicais, tampouco é verdade que ela seja inexistente. Com efeito, ao menos para alguns falantes, certos itens lexicais parecem definir categorias com estrutura clássica. O gráfico abaixo sintetiza nossos resultados gerais:

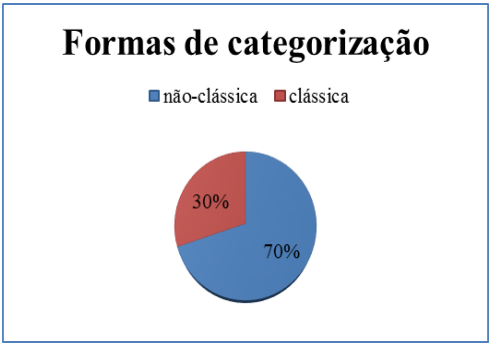


Figura 6 – Gráfico comparativo das categorias clássica e não clássica

Como vimos, os resultados mesclados da tabela acima parecem se dever principalmente a uma heterogeneidade do comportamento dos verbos. Em especial, o verbo "quebrar" exibe um comportamento sui generis (em relação a "rasgar" e "cortar"), na medida em que exibe predominância de categorias aristotélicas.

A pesquisa aqui reportada apresenta, como é natural, uma série de limitações. Em particular, as conclusões derivadas dele são baseadas em uma única língua e, mais do que isso, em palavras pertencentes a único campo semântico (eventos de separação) e categoria sintática (verbos). Nesse sentido, novos estudos se fazem necessários a fim de corroborar, ou modificar, as conclusões apresentadas aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Órganon*. 2. ed. [São Paulo]: Edipro, 2009.

BOHNEMEYER, J.; BOWERMAN, M.; BROWN, P. Cut and break clips. In: LEVINSON, S. C.; ENFIELD, N. J. (Eds.). *Manual for the field season.* Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. 2001, p. 90-96.

BRUGMAN, C. M. *The story of over*: polysemy, semantics, and the structure of the lexicon. Berkeley, M.A.: University of California, 1981.

COHEN, Henri; LEFEBVRE, Claire. (Eds.). *Handbook of categorization in cognitive science.* 1. ed. Amsterdam/Boston: Elsevier, 2005.

EVANS, V.; TYLER, A**.** Rethinking English "prepositions of movement": The case of to and through. *Belgium Journal of Linguistics,* vol. 18, p. 247-270, 2004.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul, South Korea: Hanshin Publishing Co., 1982, p. 111-137.

GEERAERTS, Dirk**.** *Words and other wonders*: papers on lexical and semantic topics**.** Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

GONÇALVES, C. A.; BAPTISTA Jr., A. O.; CÂNDIDO, B. F. F.; VIEIRA, R. S. A. Para uma estrutura radial das construções x-ão do português do Brasil. In: ALMEIDA, M. L. L.; FERREIRA, R. G.; PINHEIRO, D.; LEMOS DE SOUZA, J.; GONÇALVES, C. A. V. *Linguística cognitiva em foco*: morfologia e semântica do português. Rio de Janeiro: Publit, 2009.

LABOV, William. The boundaries of words and their meaning. In. BAILEY, C.; SHUY, R. (Eds.). N*ew ways of analying variation in English*. Washington DC: Georgetown University Press, 1973, p. 340-373.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar*: theoretical prerequisites, vol. 1. Stanford: University Press, 1987.

MAJID, A., BOSTER, J. S.; BOWERMAN, M. The cross-linguistic categorization of everyday events: A study of cutting and breaking. *Cognition*, vol. 109, n. 2, p. 235-250, 2008.

RADDEN, G.; DIRVEN, R. *Cognitive english grammar*. Amsterdam/

Philadelphia: John Benjamins Pub, 2007.

ROSCH, E. Cognitive representations of semantic categories. J*ournal of Experimental Psychology*: General, vol. 104, p. 192-233, 1975.

SILVA, A. S. *O mundo dos sentidos em português*: polissemia, semântica e cognição. Coimbra: Almedina, 2006.

SWEETSER, Eve. *From etymology to pragmatics*: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press, 1990.

TAYLOR, John R. *Linguistic categorization*: prototypes in linguistic theory. 2. ed. London : New York: Clarendon Press; Oxford University Press, 1995.

TYLER, A.; EVANS, V. Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of over. *Language*, vol. 77, n. 4, p.724-765, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas.* Trad.: Marcos G. Montagnoli. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

COMO É A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA NAS PROVAS DA CESPE

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL/NAVE e UNICARIOCA)
osbarcellos@ig.com.br
Alessandra Serra Viegas (CEJLL/NAVE e PUC-Rio)
aleviegas42@gmail.com
Leonardo Martins Camargo (UNIGRANRIO)
leo.camargo014@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta mesa-redonda é apresentar quais são os aspectos linguísticos mais abordados nas provas elaboradas pela banca do CESPE (Centro de Seleção e de Promoção de Eventos), como: funções dos termos *que* e do *se*; sinais de pontuação; concordância; acentuação e ortografia. Por meio da análise desses, conhecer o estilo desta organizadora, isto é, a maneira como aborda e cobra o conteúdo e seus critérios de correção. Também serão analisados à luz das orientações oficiais PCN + (2007) e PCN (1999). O referencial teórico utilizado são as gramáticas de Bechara (2015), Cunha (2013) e de Martins e Barcellos (2016).

Palavras-chave: Gramática. Ortografia. Pontuação. CESPE. PCN.

1. Introdução

Com a atual situação socioeconômica, cada vez mais almeja-se a estabilidade. Por isso, há muita procura pelo ingresso na carreira pública. O molde atual de concurso é proveniente da Constituição Federal de 1988, artigo 37. Com a concorrência na disputa por uma vaga, a preparação para as provas é intensa. Por isso, ao longo do tempo, há o surgimento de cursos preparatórios para concurso assim como havia para vestibular.

A disciplina de língua portuguesa constitui uma das com maior número de questões em provas de concurso. Considerando a relevância das provas, faz-se necessário verificar quais conteúdos são mais contemplados e como são propostos os itens de análise linguística e se estes estão condizentes com as orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa.

Com o advento da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a abordagem

da língua portuguesa nos concursos mudou de acordo com os referidos documentos. Os itens linguísticos não devem ser mais meramente classificatórios, mas sim contextualizados. A partir da reformulação do ensino, nesta nova concepção há a tentativa de um deslocamento entre a tradicional aula de português, que, por não considerar a reflexão sobre a linguagem, visa apenas ao ensino de normas gramaticais, e a prática pedagógica inclusiva, que busca, através das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas), construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão. (KUHN & FLORES, 2008, p. 70)

É preciso que todos (professores e alunos) devam rever a visão que têm da disciplina como mero conjunto de regras e exceções. Luft reflete sobre esta questão da gramaticalização: "perdemos tempo com definições, discussões teóricas, complicadas análises sintáticas" (1985, p. 53). Necessitam entender que a língua nos múltiplos contextos assume sentidos diversos – apresenta diferentes funções. Segundo os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), o ensino desta disciplina "busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística" (2000).

O presente trabalho tem por objetivo a partir da análise de algumas questões de provas elaboradas pelo CESPE (Centro de Seleção e de Promoção de Eventos) averiguar se estão de acordo com as orientações oficiais.

2. *Breve trajetória do ensino de língua portuguesa no Brasil*

Segundo Soares (2002, p. 157), no Brasil colonial, a língua portuguesa não era um dos componentes curriculares. A língua geral era o tupi. Durante as missões jesuíticas, em 1595, José de Anchieta escreveu *Arte da Gramática*. Nesse cenário, os jesuítas catequizavam o índio na língua do colonizador.

Em 1757, no decreto intitulado *Diretório dos Índios*, o marquês de Pombal iniciou um processo de expulsão dos jesuítas do Brasil. O ensino da língua portuguesa era ministrado a partir de compêndios gramaticais normativos. O objetivo era o uso do idioma: ler, escrever e conhecer sua gramática.

O ensino de algumas disciplinas por influência dos estudos europeus estabelece-se em 1930 no Brasil quanto à língua portuguesa. Assim, prevalecem a gramática histórica e fonologia, bem como a dialetologia, com vistas à morfologia, e a princípios de uma linguística diacrônica desenvolvida a partir do século XIX. Para isso, colaboram a *Gramática Histórica* do filólogo Ismael Coutinho **(**1938) e o ensino da língua materna na universidade por esse viés histórico-filológico (1939).

Com a valorização da língua portuguesa, alguns movimentos ocorrem em sequência. Até a década de 40, houve progressiva perda do valor do ensino do latim. A gramática e o texto eram duas matérias independentes. E, a partir da década de 50, ocorre a fusão da gramática e do texto, e a valorização da estilística, a partir das ideias de Matoso Câmara (*Contribuição para uma Estilística da Língua Portuguesa*, 1952).

Ainda, por volta da década de 1950, a língua portuguesa ainda era estudada nos próprios manuais de gramática. Mas começaram a surgir transformações. Segundo Bezerra, "por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição" (2003, p. 42). Já como afirma Geraldi, "o ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção" (2008, p. 28). Essa década se encerra, devido à pluralidade de nomenclaturas utilizadas por cada professor ao longo do país, com o surgimento da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* – NGB (1959), em forma de portaria, para normatizar os termos técnicos utilizados nas gramáticas de língua portuguesa.

Com o advento dos anos 60, do processo de cientificização do ensino motivado pelo avanço da ciência, no Brasil, houve a inclusão das classes menos favorecidas. Mas, mesmo assim, havia exclusão, porque segundo Guedes "não sabendo nem falar português, era incapaz de aprender em português" (2010). Outro fato desta década são os artigos e livros de Matoso Câmara (que fora aluno de Roman Jacobson nos EUA) sobre linguística publicados no Brasil a partir de 1961. Com isso, em 1963, ocorre a implantação da linguística nos cursos de letras.

Até os anos 1970, havia dois momentos para o estudo da língua portuguesa no Brasil: no primeiro, até a alfabetização, aprende-se o sistema de escrita. No segundo, a partir do domínio básico dessa habilidade, são produzidos textos, de acordo com as normas gramaticais, e ler clássicos. Nesse período, as antologias dão lugar ao livro didático. Cabe ressal-

tar também que a redação é incluída nos concursos e vestibulares a fim de sanar a crise na educação.

Na década de 70, a linguagem deixou de ser considerada expressão do pensamento para ser instrumento de comunicação. Houve a valorização da modalidade oral, cujo objetivo era promover a capacidade de comunicação. Todos os gêneros e modalidades textuais tornaram-se importantes instrumentos de transmissão de mensagens. Para isso, o aluno deveria aprender as características de cada um deles para reproduzi-los na escrita e/ou oralidade e também para identificá-los nos textos lidos.

Na década de 80, segundo Silveira (1991), o ensino de língua materna foi repensado por ideias provenientes principalmente das instituições universitárias (de acordo com Possenti, Geraldi, Travaglia, Ilari etc.) e veiculadas em alguns livros básicos e formação continuada de professores. Nessa década, surgem a sociolinguística e a pragmática.

Já, na década de 90, houve uma evolução. Surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 1996. Com este documento, tem-se o advento do ENEM e do PROVÃO, com a finalidade de avaliar o aproveitamento dos alunos. Na atualidade, o que se almeja é o aluno desenvolver a capacidade de ler e escrever textos diversos. Hoje, pretende-se um ensino produtivo, de acordo com os PCN, publicados em 2000, cuja proposta é a reforma do ensino médio no Brasil e, consequentemente, a valorização da participação crítica do aluno.

O ensino deve contemplar três etapas: leitura, uso da língua e produção textual. Já, no que diz respeito aos pressupostos teóricos, o ensino pode ser realizado sob três óticas: *prescritivo, descritivo e produtivo. Prescritivo*: leva o aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos por aqueles considerados corretos, socialmente aceitáveis; estabelece regras de bom uso da norma culta. Voltado para a língua escrita, para a tradição literária. *Descritivo*: pretende observar como a língua funciona. Não objetiva interferir no comportamento do falante. Não tem ideia de correção. Todas as normas de uso da língua são adequadas a determinados contextos. *Produtivo*: ensina novas habilidades linguísticas. Almeja-se que o aluno se aproprie da língua de forma adequada, valorize e respeite as variantes linguísticas. A seguir, apresentaremos práticas interativas de uso da língua.

3. *A língua portuguesa nas provas de concurso*

Neste trabalho, selecionamos 10 provas para cargos que requerem o ensino médio como requisito para pleitear o cargo. Como exigem conhecimento deste nível de escolaridade, supõe-se que os itens estejam em consonância com orientações educacionais: PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

A opção por selecionarmos itens do CESPE (Centro de Seleção e de Promoção de Eventos) deveu-se ao fato de ser esta uma das maiores organizadoras de concurso do país. No que se refere aos itens de análise linguística, os mais explorados são: função de "que", do "se", acentuação, concordância, pontuação e ortografia.

Percebemos que as questões privilegiam a aferição de conteúdos das normas gramaticais em detrimento de outros aspectos da língua como verificaremos a seguir. Para a resolução de cada proposta, o candidato precisa demonstrar conhecimento de língua portuguesa. Neste sentido, segundo Antunes "ao lado do conhecimento gramatical, outros são necessários, imprevisíveis e pertinentes. Portanto, não tem fundamento a orientação de que não é para ensinar gramática. Repito: não é para ensinar apenas gramática". (ANTUNES, 2007, p. 65)

Para conclusão do ensino médio e entrada no Superior, há o ENEM, exame proposto a partir de uma matriz de referência constituída por competências e habilidades desenvolvidas. Nosso artigo, pretende avaliar as questões à luz de uma leitura crítica dos conteúdos abordados, considerando premissas teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), nos quais nos baseamos para estabelecer os seguintes princípios de análise, as considerações: (i) A língua como instrumento de interação social; (ii) As metafunções que a lingua(gem) executa na interação verbal; (iii) A língua em uso; (iv) O texto é unidade interativa básica; (v) A unidade interativa se realiza via gênero; (vi) A gramática está a serviço do texto e em função, considerando o falante, o ouvinte, seus papéis e seu estatuto dentro da situação de interação determinada socialmente (NEVES, 2004, p. 23); (vii) O recrutamento de competências e habilidades previstas pelos PCNEM (1999) e daquelas constantes dos programas de língua portuguesa dos respectivos processos seletivos em exame em larga escala.

Os documentos propõem que os conteúdos não sejam ensinados como um fim em si mesmos, porém como “[...] meio para que os alunos

desenvolvam capacidades que lhes propiciem produzir e usufruir os bens culturais, materiais e econômicos". (BRASIL, 1997a, p. 73)

Urge refletir e reformular provas de língua portuguesa em concurso de ensino médio, pois estas devem estar em consonância com as orientações oficiais de questões reflexivas. Os professores não devem "se conformar passivamente com uma situação absurda e prosseguir na reprodução dos velhos vícios gramaticais porque haverá uma cobrança futura do aluno". (BAGNO, 2007, p. 121)

Na seção a seguir, apresentaremos uma breve reflexão sobre análise linguística.

4. Análise linguística: uma reflexão

Como este artigo pretende analisar os itens de análise linguística mais explorados na banca do CESPE, cabe identificar inicialmente as bases teóricas do conceito de análise linguística cuja definição é uma prática inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. (MENDONÇA, 2006, p. 205)

Nas últimas duas décadas do século XX, muitos estudos foram realizados acerca do ensino de língua portuguesa, especificamente a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua. Esses têm acarretado mudanças ocorridas tanto no âmbito do saber acadêmico, quanto influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica. (SILVA, 2008)

Em relação às novas orientações-metodológicas, desde a década de 80, na produção acadêmica, este conceito surgiu a partir dos estudos de Geraldi, mais especificamente, no seu artigo "Unidades básicas do ensino de português", extraído do livro *O Texto na Sala de Aula* (1984), no qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma, estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (*Ibidem*, p. 77)

Em concurso, o candidato precisa estar bem preparado para resolver os itens propostos, atento à elaboração dos enunciados, às marcas linguísticas utilizadas. De acordo com Bakhtin, esses refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (2010, p. 261). As avaliações de língua portuguesa são elaboradas com base na língua culta, o que exige dos candidatos domínio da gramática normativa. Nos itens propostos, é avaliado se o candidato é capaz de analisar fenômenos e recursos expressivos da linguagem, conhecer sua funcionalidade e operar com eles e entender que esses mecanismos são parte da linguagem viva e dinâmica, que representa, organiza e transmite pensamentos. A esse respeito, nos alerta Garcia:

> É justo que nós professores nos preocupemos apenas com a língua, que cuidemos apenas da gramática, que nos interessemos tanto pela colocação dos pronomes átonos, pelo emprego da crase, pelo acento diferencial, pela regência do verbo assistir? Já é tempo de zelarmos com mais assiduidade não só pelo polimento da frase, mas também e, principalmente, pela sua carga semântica, procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poderem expressar-se com eficácia. Por uma gramática que privilegie a produção do sentido, estudo das classificações morfológicas ou sintáticas da gramática é assunto para uma longa discussão. Muitos alunos e até professores abominam o estudo da gramática normativa por entender que suas regras - que ensinam a escrever e a falar a língua padrão de forma correta - não parecem ter nenhuma funcionalidade na comunicação que se trava entre as pessoas, cotidianamente. (GARCIA, 2000, p. 7).

5. Os itens linguísticos do CESPE

Objetivando avaliar a consonância da abordagem dos itens de análise linguística de língua portuguesa com as orientações educacionais, selecionamos 10 itens dentre os elaborados pelo CESPE. Constatamos que destas, 2 são de morfologia (conectivos "porquanto" e "portanto"); 4 de sintaxe (2 de verbo haver e 2 de pronome oblíquo "o" e "lhe"); 4 de acentuação (grave). Vejamos a elaboração e a análise:

1) (AGENTE ADMINISTRATIVO/SUFRAMA CESPE 2014)

O emprego de sinal indicativo de crase em “junto às empresas” é obrigatório porque “junto” exige complemento regido pela preposição

"a" e, antes de "empresas", de acordo com o contexto, há artigo definido feminino plural.

Resposta: Certo (Lembrando que, para uma forma mais fácil de identificação da crase, basta trocarmos a palavra principal por uma palavra masculina, se o "A" se tornar "AO", ocorre a crase. Ex.: junto AOS empresários. Vale a pena ressaltar também que a crase é facultativa em apenas três casos: 1- Antes de nome próprio feminino. "Dei um livro a/à Paula"; 2- Antes de pronomes possessivos femininos. "Dei um livro a/à minha aluna do ensino médio". 3- Após a preposição até "Fomos até a/à feira").

Trata-se de um item meramente para reconhecer o domínio de uma das regras normativas. Não está condizente com a proposta dos documentos oficiais. Poder-se-ia propor uma questão do estilo desta abaixo em que leva o candidato a refletir sobre a alteração de sentido com o uso ou sem do acento grave.

2) (AGENTE ADMINISTRATIVO/SUFRAMA CESPE 2014)

Estaria gramaticalmente correta a seguinte redação do trecho "Em meio a discussões como problemas": Em meio às discussões a respeito de problemas".

Resposta: Certo (Vale a pena ressaltar que a crase é a ocorrência da preposição "A" com o artigo "A", lembrando que o artigo é uma classe de palavras variável e deve, necessariamente, concordar com o substantivo, portanto, se o substantivo aparecer no plural e o vocábulo "A" aparecer no singular, evidencia-se a ausência de artigo, logo não há a crase. Cabe, seguindo a lógica da oração, o macete de trocar a palavra por uma masculina para saber se ocorre ou não a crase. Ex.: "Em meio a discussões" / "Em meio a questionamentos". – "Em meio às discussões" / "Em meio aos questionamentos").

Novamente, trata-se de um item meramente para reconhecer o domínio de uma das regras normativas. Não está condizente com a proposta dos documentos oficiais.

3) (TÉCNICO ADMINISTRATIVO/MPU CESPE 2013)

Dão margem a uma série de deformações e estimulam a corrupção

já a partir do período de campanha eleitoral. Mantém-se a correção gramatical do texto ao se substituir o trecho “a uma série” por à uma série, dado o caráter facultativo do emprego do sinal indicativo de crase nesse caso.

Resposta: Errado (Não se usa crase antes de artigo indefinido. Para não ficar ligado a regras, basta trocar a palavra principal por uma palavra masculina, só haverá crase se o “A” se tornar “AO”. "Dão margem A um amontoado de deformações").

Trata-se de um item meramente para reconhecer o domínio de uma das regras normativas. Não está condizente com a proposta dos documentos oficiais.

4) (TÉCNICO EM ARQUIVO/FUB CESPE 2015)

Constitui alento a informação de que sete universidades brasileiras figuram entre as doze melhores da América Latina. É facultativo o emprego de sinal indicativo de crase no “a” que antecede “informação”, devido à regência nominal do vocábulo “alento”.

Reposta: Errado (Lembrando que o sinal indicativo de crase só é facultativo em três casos: 1- Diante de nome próprio feminino (Emprestei o dinheiro a/à Rafaela.); 2- Diante de pronomes possessivos femininos (Emprestei o dinheiro a/à minha prima.); 3- Após a preposição até (Fomos até a/à escola de manhã.).

Este item exige do candidato reflexão e domínio das regras de regência.

5) (TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA/FUB CESPE 2015)

No Brasil, não há estudos específicos que associem as ondas de calor a tipos de internações. Mantêm-se a correção gramatical e o sentido original do texto ao se substituir “há” por "existe".

Reposta: Errado (O verbo HAVER, no sentido de existir, é um verbo impessoal e deve ser empregado sempre no singular, formando uma oração sem sujeito. Já o verbo EXISTIR é um verbo pessoal e tem sujeito, logo, esse verbo deve, necessariamente, concordar com ele. O correto seria substituir o verbo "HÁ" por "EXISTEM", visto que, se o verbo utilizado for o "existir", o sujeito será “estudos específicos”. Ex.:

"Há estudos específicos" / "Existem estudos específicos").

Este item exige do candidato reflexão e domínio das regras de concordância.

6) (TÉCNICO JUDICIÁRIO/TJ/RO CESPE 2012)

Assim, há três espécies de aristocracia: natural, eletiva e hereditária. Com correção gramatical, a forma verbal “há” poderia ser substituída tanto por "existia" quanto por "registra-se".

Resposta: Errado (O verbo HAVER, no sentido de "existir", é um verbo impessoal e deve ser empregado sempre no singular. Se trocarmos o verbo "HÁ" por "existia" ou por "registra-se", esses verbos deveriam aparecer no plural, concordando com o sujeito. Ex.: Existiam / registram-se três espécies de aristocracia). Ainda haveria, no caso de substituir por "existia", a mudança de tempo (presente do indicativo por pretérito imperfeito do indicativo).

Este item exige do candidato reflexão e domínio das regras de concordância.

7) (TÉCNICO FEDERAL DE CONTROLE EXTERNO/TCU CESPE 2015)

Tendo presente essas asserções genéricas, podemos compreender melhor as ambiguidades e os limites do liberalismo brasileiro, porquanto, desde os primórdios, ele teve de conviver com uma estrutura político-administrativa patrimonialista e com uma dominação econômica escravista das elites agrárias. A ideia introduzida pela conjunção “porquanto” poderia ser expressa também por "conquanto".

Resposta: Errado (Na escrita, as duas conjunções são parecidas, mas seus valores semânticos são diferentes. "Porquanto" é uma conjunção explicativa ou causal, já a conjunção "conquanto" é uma conjunção adverbial concessiva).

Trata-se de um item que exige do candidato reconhecer o sentido expresso para poder verificar que o termo "conquanto" não é equivalente a "porquanto". Está condizente com a proposta dos documentos oficiais.

8) (TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO/MP CESPE 2013)

A Suécia ou a Finlândia, dois dos países mais ricos do mundo em renda per capita e PIB, apresentam uma distância pequena entre os cidadãos mais ricos e os mais pobres – e, portanto, lideram de forma consistente os índices mundiais de bem-estar mensurável. Seriam mantidos a correção gramatical e o sentido do texto, caso o termo "portanto" fosse substituído por "pois", empregado com valor explicativo.

Resposta: Errado ("Portanto" é uma conjunção conclusiva, e a questão deixa claro que a mudança pela conjunção "pois" mudaria o sentido para explicativo).

Trata-se de um item que exige do candidato reconhecer o sentido expresso para observar que os termos não são equivalentes.

9) (CESPE/UnB/SEAD/CGE/2008)

Então, hoje nada mais resta senão aceitar o capitalismo e tentar transformá-lo, não derrubá-lo. A coerência e a correção gramatical do texto serão mantidas caso se substitua "derrubá-lo" por derrubar-lhe.

Resposta: Errado (O pronome pessoal "LHE", completando o sentido de um verbo, só pode exercer função sintática de objeto indireto. O verbo "derrubar" é transitivo direto, portanto não aceita o "LHE" como complemento verbal).

Trata-se de um item que exige reflexão. Pensar sobre a transitividade verbal para a substituição pelo pronome adequado a desempenhar a função de objeto direto. Está condizente com a proposta dos documentos oficiais.

10 (CESPE/UNB/BRB/MÉDIO/2010)

Os produtos à base de *G. biloba* com o devido registro nos órgãos responsáveis e comercializados nas farmácias brasileiras são fabricados com extratos padronizados geralmente adquiridos no exterior. As indústrias nacionais apenas os transformam em comprimidos, cápsulas e outras formas farmacêuticas. Mantém-se a correção gramatical, caso se altere o pronome "os" por "lhes".

Resposta: Errado (Percebe-se que o pronome "OS" funciona como

complemento verbal de um verto transitivo direto, “transformam”, logo não pode ser substituído pelo pronome "LHES", que, quando complemento verbal, será objeto indireto).

Trata-se de um item que exige reflexão. Pensar sobre a transitividade verbal para a substituição pelo pronome adequado a desempenhar a função de objeto direto. Está condizente com a proposta dos documentos oficiais.

Analisando os itens acima, detectamos alguns cuja abordagem é meramente classificatória. Cabendo aos candidatos a memorização das regras ainda e não somente o raciocínio crítico conforme as novas orientações educacionais têm proposto na elaboração de itens.

6. Considerações finais

O início do século XXI foi o período de reformulação do ensino médio no Brasil. O PCN + (2007) propõe uma abordagem da organização do conteúdo de língua portuguesa. Um deles é o de análise linguística.

Dessa forma, as mudanças no ensino médio avançam. A maneira de avaliar os conhecimentos dos candidatos para um cargo público deve estar em consonância com as orientações oficiais. Mas ainda verificamos que há muito a ser feito. Urge capacitação das bancas elaboradoras, e uma legislação para orientá-las assim como há as matrizes de referência do ENEM e do SAERJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Trad.: M. Lahud e Y. W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 37-46

_____. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasí-

lia: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad.: Anna Raquel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CARDOSO, Silvia Helena. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital*: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que* (*não*) *ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lúcia Moreira. *Educação e ciberespaço*. Brasília: Usina de Letras, 2009.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino de língua materna*: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TORI, Romero. *Educação sem distância*: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo: SENAC-SP, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

DA PRÁTICA À TEORIA: DIÁLOGO LITERÁRIO-FILOLÓGICO ENTRE PAUL AUSTER, NÉLIDA PIÑON E FRIEDRICH GUNDOLF

Egle Pereira da Silva (UFRJ)
eglesilva@hotmail.com

RESUMO

Para o filólogo e crítico literário alemão Fiedrich Gundolf (1881-1931), o artista não existe até se exprimir numa obra de arte. Essa expressão é menos imitação da vida do que a sua intuição; menos confissão do que a transformação verbal (ou não-verbal) das experiências pessoais, alheias ou próprias. Portanto, a obra de arte como um espaço outro, estranho, onde o ego se perde. Considerando tal assunção, traçamos uma linha analítica que vai da arte à teoria, ou mais especificamente, da literatura à crítica, a partir de três autores em especial, o norte-americano Paul Auster, a brasileira Nélida Piñon e o já referido Gundolf, com ênfase nas seguintes questões: espaço literário, eu e análise literária.

Palavras-chave: Prática. Teoria. Friedrich Gundolf. Paul Auster. Nélida Piñon.

A presente comunicação aborda três autores em especial: o filólogo e crítico literário Friedrich Gundolf (1881-1931), a escritora brasileira Nélida Piñon (1937-) e o norte-americano Paul Auster (1947-). A proposta é estabelecer um diálogo entre literatura e crítica, e discutir questões específicas: espaço literário, *Eu* e análise literária.

O caminho seguido é ele próprio uma propositura: a leitura diligente do texto literário para compreender o seu fenômeno. Em outras palavras, partir do texto para alcançar a teoria, e não o contrário. Tal anástrofe implica um movimento de retorno à literatura, espaço por excelência de experimentação da linguagem.

João César de Castro Rocha, em *Por uma esquizofrenia produtiva (da prática à teoria)*, livro de 2015, organizado por Valdir Prigol, vê nesse regresso a volta à biblioteca, ao quarto e às memórias póstumas. Para Hans Ulrich Grumbecht trata-se da recuperação "dos poderes da filologia" (ROCHA, 2015, p. 41), o mesmo que dizer, adquirir novamente a habilidade prática de ler textos literários.

Como numa pintura antiga de um poeta mongol a cofiar sua barba com uma mão enquanto a outra segura um livro que acabara de ler e reflete acerca das palavras lidas como quem busca o seu sabor, tal prática resgata o texto literário e recupera a experiência prazerosa da leitura, do esforço de compreender, ou começar a compreender, e de conferir ou reconhecer certa legibilidade, apesar da sua dificuldade.

Em *Coração Andrilho* (2009), Nélida Piñon sintetiza esse traço característico da escrita literária: esta "se organiza e resiste a desintegrar-se mediante uma simples linha épica e avassaladora, como aquela que herdamos e Homero". (PIÑON, 2009, p. 8)

Deslindando a passagem citada, ler é uma odisseia, longa perambulação, marcada por aventuras, eventos imprevistos, desconhecidos e singulares, travessia de caráter intelectual e espiritual, no qual as palavras e o mundo adquirem um sentido totalmente novo.

O texto literário não passa obviedade, pela fácil compreensão e imediata; ao contrário, a chave para a sua leitura está na capacidade de quem o lê dominar suas combinações, seguir os rastros nele deixados, deter-se nos seus detalhes, ouvir seus silêncios. Em outras palavras, habitá-lo, morar entre suas linhas, surpreender-se a cada pausa e retorno.

Em "Cidade de Vidro"[76], primeira história d'*A Trilogia de Nova York* (1999), Paul Auster concorda com Piñon, e descreve, à sua maneira, a dificuldade em ler um texto literário e habitá-lo:

> Quinn atravessou a soleira e entrou no apartamento, pôde sentir-se ficando vazio como se de repente o seu cérebro tivesse desligado. Quinn pretendia guardar os detalhes do que estava vendo, mas essa tarefa de algum modo se revelou acima de suas possibilidades no momento. O apartamento assomou à sua volta como uma espécie de borrão. Percebeu que era amplo, talvez uns cinco ou seis quartos, e que estava suntuosamente mobiliado com numerosas obras de arte, cinzeiros de prata e quadros com molduras requintadas nas paredes. Mas isso foi tudo. Nada mais do que uma impressão geral – muito embora Quinn muito embora. (AUSTER, 1999, p. 21)

Prestemos atenção na sematologia do autor:

– "atravessou a soleira e entrou";

[76] Trata-se do primeiro romance do autor, publicado em 1985, e depois reunido, assim como os segundo e terceiro, respectivamente, *Fantasmas* e *Quarto Fechado* (ambos de 1986) n'*A trilogia de Nova Iorque*, de 1999.

– "pôde sentir-se ficando vazio como se de repente o seu cérebro tivesse desligado";

– "pretendia guardar os detalhes do que estava vendo";

– "tarefa de algum modo se revelou acima de suas possibilidades no momento";

– "uma espécie de borrão";

– "uma impressão geral";

– "muito embora muito embora".

Ora não é exatamente assim que nos sentimos, quando confrontados com um texto literário (e sobre ele?). Como bem mostrou Tolstói, a literatura é uma representação insólita. A sua leitura, dirá Nélida Piñon, é um desconcertante, labiríntico, comum, e pessoal processo de reconstrução que reflete a tentativa disciplinada de construir um ou mais sentidos das regras da linguagem por meio de uma variedade de processos. No seu caso, em particular, a memória, o erro, o conhecimento, o paradoxo, e até a audição. Ouçamo-la:

> Meu *testemunho* é *impreciso*. *Misturo* a colheita da *memória* em com a *invenção*, porque *é tudo o que sei fazer*. Os episódios que aqui *registro, de teor familiar e cotidiano* emergem da *minha modéstia* e dos meus *desacertos*. A *seleção* que faço *da família, dos amigos, dos pensamentos vagos, compõem o meu horizonte pessoal*. Sem dúvida, *é arbitrária*, apresenta *alto grau de subjetividade*. *Evito ser minuciosa* para reduzir a margem dos erros e porque também *as versões que guardo dos fatos narrados são* em si *contraditórias*. Eu mesma perante minhas *imprecisões*, e *certezas provisórias, surpreendo-me com o que relato* [...]. Ao ver-me *à mercê da fantasia alheia, duvido se há legitimidade em qualquer discurso, incluindo o meu. Ignoro se meu interlocutor inventou o que narra para melhor dominar a minha vida*, ou tenta simplesmente provar, até para si mesmo, *que formamos todos, em conjunto, uma sociedade interligada*, da qual só perdura a *memória compartilhada*. Confrontada com estes casos, decido eu mesma *engendrar lendas e episódios que me são atribuídos*. Sempre como *tendo desculpa a condição de escritora*, a quem é *dado o privilégio de inventar sem sofrer sanções morais*. (PIÑON, 2009, p. 7 – Grifo nosso)

Vejamos mais detalhadamente a passagem citada:

1. Em primeiro lugar, chama atenção a pessoa que fala – um narrador em primeira pessoa, sem nome, rosto ou qualquer detalhe que o identifique, inicialmente. Sabemos ser uma mulher que tem como oficio o escrever, só revelado mais à frente – "Sempre como *tendo*

desculpa a condição de escritora". Logo, trata-se de um narrador-autor, melhor dizendo, uma narradora-autora.

2. Em segundo lugar, há uma definição prévia do texto relatado – um testemunho – mas não qualquer testemunho, trata-se de um *testemunho impreciso*, fruto de um procedimento muito específico – *a colheita da memória e da invenção* – que, por sua vez, segue parâmetros muito particulares: a seleção arbitrária de fatos cotidianos e familiares da narradora-autora, de seus pensamentos vagos e do que outros falaram a seu respeito – *à mercê da fantasia alheia*. Todos oriundos do seu *horizonte pessoal*.

3. Em terceiro, o recurso pela narradora-autora de uma intertextualidade silenciosa, manifesta na afirmação, *Evito ser minuciosa*, indicativa de uma proximidade com as narrativas orais: destituídas de detalhes, mas expressando uma infinidade de informações com poucas palavras a serem percebidas pelo ouvinte, que reveste a história contada com sua própria imaginação.

4. Por último, a definição do que é o autor: uma função, não uma pessoa (civil) isenta de qualquer responsabilidade acerca do que escreve. Expresso na constatação: "Sempre como *tendo desculpa a condição de escritora*, a quem é *dado o privilégio de inventar sem sofrer sanções morais*".

Por meio de sua personagem Quinn, um ex-poeta que escreve romances policiais sob pseudônimo, Paul Auster, na já referida "Cidade de Vidro", também remete à mesma imagem delineada por Nélida Piñon, e acrescenta uma nova informação: a do autor como uma invenção, figura neutra, *Eu* vazio e impessoal, destituído de qualquer traço de individualidade, portanto, sem mecanismos de identificação. Leiamos:

> Visto que não se considerava autor daquilo que escrevia, ele mesmo não se sentia responsável pelos livros e, portanto, não era compelido a defendê-los em seu íntimo. William Wilson, afinal, era uma invenção e, muito embora tenha nascido dentro do próprio Quinn, tinha agora uma vida independente. Quinn o tratava com respeito, às vezes admiração, mas nunca chegava ao ponto de acreditar que ele e William Wilson fossem o mesmo homem. Era por essa razão que Quinn não se mostrava por trás da máscara de seu pseudônimo [...] Nenhum livro de William Wilson continha uma foto ou uma biografia do autor. William Wilson não constava de nenhum catálogo de escritores, não dava entrevistas e todas as cartas que recebia eram respondidas pela secretária do seu agente. Até onde Quinn sabia, ninguém tinha conhecimento de seu segredo. (AUSTER, 1999, p. 11)

Auster está afirmando, por intermédio de sua personagem, que o autor não se confunde a pessoa civil. No processo de escrita literária, o *Eu* desaparece para que um outro fale. Esse outro, Nélida concorda com Auster, é uma "invenção", "fabulação imprecisa", conjunto de "marcas", "fantasmas" ao quais é "difícil atribuir-lhes nomes [e] saber quem são". (PIÑON, 2009, p. 23)

Leitor de Goehte, Shakespeare e Kleist, o filólogo e crítico literário, Heinrich Gundolf (1830-1931), identificou e explicou o movimento que todo autor empreende, e a leitura crítica deve se ater: o estudo da biografia é insuficiente para o entendimento do texto, de qualquer obra de arte.

A literatura, a arte de modo geral, não é a mera imitação da vida, mas, nos termos de Gundolf, uma intuição dela. É uma forma primária de vida, com leis próprias. Portanto, um mundo próprio, de coisas concretas, muito parecido com o nosso, mas com ele não se confundindo, embora possibilite a experimentação de afetos profundamente reais.

Compreender um autor – Nélida, Auster e Gundolf mostram bem – é revivê-lo como um todo antes de ousar catalogar suas produções. Não é tomar suas obras como confissões. O crítico tem como material o pensamento, o criador, a vida plasmada por meio da língua. A crítica analítica se faz a partir dessa percepção, que não reduz a literatura à mera confirmação de teorias, mas parte do texto literário para formulá-las.

Nessa perspectiva, o espaço literário é o lugar por excelência da invenção e da morte; da memória coletiva, compartilhada e de procedência desconhecida; da apresentação do mundo em sua outra versão; da reinvenção da linguagem, não mais instrumento de comunicação, mas antes veículo de alusão.

Por isso, a leitura do texto literário (e do discurso sobre ela) ser tão difícil: ela requer a identificação de suas particularidades definidoras; de suas memórias afetivas e intelectuais muitas vezes invisíveis; o lento exercício da cognição; a adequação a outros discursos, textos, obras e práticas artísticas.

Apesar das pedras no caminho, lembremo-nos sempre da recomendação do escritor turco Orhan Pamuck, em algum lugar de *O castelo branco*, livro de 1970, mas somente publicado no Brasil em 1997, e reeditado em 2007: "se tem um livro na mão, por mais complexo ou difícil que seja compreendê-lo, ao terminá-lo você pode, se quiser, voltar ao

começo, ler de novo, e assim, compreender aquilo que é difícil, assim compreendendo a vida também".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTER, Paul. *A trilogia de Nova York*. Trad.: Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

FLORES, Jorge. *Nas margens do Hindustão*: o estado da Índia e a expansão mongol. Coimbra: Coimbra University Press, 2015.

GUNDOLF, Friedrich. *Goethe*. Berlin: G. Bondi, 1920.

MANGUEL, Alberto. *A history of reading*. US: Penguin, 1996.

PAMUK, Orhan. *O castelo branco*. Trad.: Sergio Flaksman. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

PIÑON, Nélida. *Coração andarilho*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ROCHA, João César de. *Por uma esquizofrenia produtiva* (da prática à teoria). Chapecó: Argos, 2015.

WELLEK, René. The literary criticism of Friedrich Gundolf. *Contemporary Literature*, vol. 9, n. 3, Modern Criticism. Winconsin: Univerity of Winsconsin, 1968.

DISCURSOS DE LEGITIMAÇÃO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

José Geraldo da Rocha (UNIGRANRIO)
rochageraldo@hotmail.com
Rosane Cristina de Oliveira (UNIGRANRIO)
rosanecrj@hotmail.com

RESUMO

É notório na sociedade brasileira a constatação da utilização de discursos que legitimam as práticas de intolerâncias, entre as quais a religiosa tem assumido um lugar preocupante nas relações sociais, uma vez que determinadas palavras representam um dos instrumentos que inflamam atos de violência, sejam simbólicas ou não. Neste sentido, a proposta do presente trabalho é explicitar como tais discursos incitam e atentam contra os direitos fundamentais em um estado democrático de direito. O trabalho se divide em duas partes: a primeira se destina à apresentação das discussões teóricas sobre discurso e análise de discurso e, em seguida, na segunda parte, apresentam-se os termos discursivos mais usuais e, portanto, "naturalizados" e proferidos na sociedade, incitando a intolerância religiosa. Neste percurso, chamaremos a atenção para os termos recolhidos em pesquisa sobre intolerância religiosa. Destacamos que a abordagem está destinada aos discursos de intolerância em relação às religiões de matrizes africanas.

Palavras-chaves: Intolerância religiosa. Análise de discurso. Matrizes africanas.

1. Introdução

Nas últimas décadas, os discursos de ódio e intolerância, especialmente os que estão direcionados à questão religiosa, assumiram um papel significativo na sociedade. No bojo das relações sociais, o aumento dos discursos de incitação de intolerância em relação às religiões de matrizes africanas, sem dúvida, são os que aparecem com maior evidência. Neste sentido, apresentamos, neste breve artigo, a análise de discursos proferidos por membros de matrizes africanas, que vivenciaram situações de intolerância, evidenciam a importância e urgência em chamar a atenção para pensarmos os direitos fundamentais em um estado de direito. Rassaltamos que os trechos dos discursos que estão neste artigo, foram retirados de entrevistas realizadas no ato de execução de uma pesquisa sobre intolerância religiosa realizada na Baixada Fluminense, no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, da Unigranrio.

Do ponto de vista teórico, o embasamento do nosso artigo está nos estudos de Orlandi [s/d.], cuja abordagem alicerça-se na análise do discurso enquanto elemento das relações sociais e, por conseguinte, é um fato social. E, desta forma, exterioriza-se ideologicamente, politicamente e socialmente. Outros autores, quais sejam, Michel Pêcheux (1975) e Fiorin (2002), são importantes para o nosso trabalho, pois de acordo com Pêcheux, também compreende as palavras e expressões na condição de elemento que expressam ideologia e Fiorin aloca sua abordagem no fato de que o principal foco do discurso é fazer com que o receptor acredite e passe adiante a mensagem que está sendo proferida. Em relação à violência que norteia o discurso de intolerância, a questão da violência simbólica, baseada nas discussões de Pierre Bourdieu (2007), são elucidativas ao propor que a violência simbólica se dá a partir do poder que as palavras assumem diante do fato de que são legitimadas em relação ao poder de quem as pronuncia. E, no caso de lideranças religiosas, este poder está exatamente na forma que expressam as palavras e determinam, doutrinariamente, a conduta moral daqueles que fazem parte de determinado espaço religioso. E, por fim, Michel Foucault (1996), também optamos por observar suas proposições ao afirmar que a produção dos discursos é inerente àqueles que os proferem.

Em seguida, apresentamos no nosso artigo, trechos dos discursos extraídos da pesquisa citada anteriormente, com o intuito de demonstrar o quanto as palavras que incitam a intolerância religiosa estão no bojo das relações sociais. Medo, tristeza, revolta e mágoa são os sentimentos que mais ressaltam aos "olhos" quando os entrevistados expõem em suas narrativas a problemática que enfrentam cotidianamente.

2. *Discurso e análise de discurso: questões conceituais*

Os últimos anos intensificaram-se os discursos em torno da questão religiosa, especialmente àqueles interpretados na condição de legitimação da intolerância religiosa. Por este motivo, a proposta deste artigo é discutir os discursos que afirmam ou incitam a intolerância religiosa, tendo em vista que, segundo Orlandi (s/d, p. 3),

> Situando-se nesse lugar em que é pensada a partir de espaços relacionais entre disciplinas, a análise de discurso se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos firmados pela prática positivista da ciência (a linguística e as ciências sociais). Ela produz uma desterritorialização e, nesse movimento, põe em estado de questão o sujeito do conhecimento e seu campo, seu objeto e seu método, face à teoria que produz. E esta sua característica tem

> um custo epistemológico altíssimo. [...] A análise de discurso que pratico leva a sério a afirmação de Saussure de que a língua é fato social. Pensamos a língua como fato e significamos o que é social, ligando a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente.

Neste sentido, o discurso observado na condição de elemento das relações sociais (portanto, considerado um fato social) traduz-se em um fenômeno social pois exterioriza tanto ideologicamente, quanto social e politicamente, o modo de pensar e agir de determinados grupos sociais em relação a outros, através dos discursos que propagam. O sentido de uma palavra, expressões e demais formas de externar o pensamento não nasce com indivíduo, mas sim, no bojo de ideologias formuladas ao longo de um processo sócio-histórico de produção de tais palavras e expressões. Esta apreensão da análise do discurso tendo a ideologia como matriz do discurso foi enfatizada por Michel Pêcheux (1975, p. 160), pois

> as palavras, expressões, proposições... mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas.

Para Fiorin (2002), o foco do discurso é fazer com que o outro acredite e informe acerca da mensagem que está sendo dada. Assim, o processo de comunicação perpassa pelos interesses e a manipulação com o intuito de aquele que transmite a mensagem, independente de outros elementos, acredite no que está sendo comunicado. Provavelmente, em se tratando de discursos advindos de elementos religiosos, os discursos proferidos por líderes religiosos, por exemplo, podem induzir os seus membros na reprodução de discursos para além de práticas doutrinárias, ou seja, na reprodução de concepções de ódio e intolerância, conforme poderemos observar na segunda parte deste artigo.

A violência simbólica também configura um marco teórico importante neste trabalho. Para Bourdieu (2007, p. 14-15) “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. O poder no ato de produção palavras é àquele enunciado por um sujeito,

> uma determinada situação cujos indivíduos envolvidos retroalimentam a crença no que está sendo proferido (em espaços religiosos, por exemplo), e, também, na afirmação de que no espaço da dominação aquele que possui poder institucionalizado pode e deve exercer poder sobre os demais. Assim, a violência, imperceptível entre os que estão envolvidos, naturaliza-se. (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2015, p. 48)

Neste aspecto, ao atrelarmos os discursos proferidos em relação a uma determinada questão ideológica, cultural ou política, podemos observar alguns elementos fundamentais para a compreensão do processo discursivo de legitimação da intolerância religiosa.

A produção dos discursos, tendo como canal norteador, conforme enfatizou Michel Foucault (1996, p. 30-31) "as condições impostas a um sujeito qualquer para que ele possa se introduzir, funcionar, servir de nó na rede sistemática do que nos rodeia", nos leva a refletir no fato de que não há um sujeito que produz determinado discurso, pois estes adentram na análise do discurso "por portas por assim dizer laterais, no interior de um sistema, que não somente se conserva desde um certo tempo, com sua sistematicidade própria e num certo sentido independente da consciência dos homens" (FOUCAULT, 1996, p. 30). Partindo desta perspectiva, os discursos teriam existência independente do sujeito que o profere, sendo, portanto, um ato de reprodução social de algo que está inscrito historicamente. Se seguirmos pela proposta de Foucault, é possível compreender o porquê da utilização de determinada palavra, expressão, ou seja, práticas discursivas que historicamente estavam no bojo das relações sociais e, portanto, na atualidade, são proferidos por determinado grupo em detrimento de outro.

3. Discursos de legitimação da intolerância religiosa

A palavra tem força! No universo religioso existem concepções religiosas que atestam tal afirmação. Segundo o mito da criação narrado pelo cristianismo, pode se encontrar a afirmação: " faça-se a luz, e a luz foi feita". Ou ainda, " no princípio era o Verbo ". Em muitas outras circunstâncias a palavra aparece como fundamental. " Se calarem a voz dos profetas, as pedras falarão"; " não se preocupa, eu colocarei as palavras em tua boca"; " e o Senhor diz, tua fé te salvou".

Poderíamos seguir enumerando aqui várias outras situações, onde a palavra aprece denotando força de concretização, força de realização. E, ainda, nota-se que tais expressões estão nos escritos religiosos (especialmente em documentos históricos como a Bíblia e afins), e, portanto, ao serem manuseados saltam palavras e expressões amplamente utilizadas por determinados grupos religiosos, conforme análise sugerido em relação aos discursos, proposto por Michel Foucault (1996).

Chama-nos a atenção o modo como os discursos no campo religi-

oso têm tomado uma conotação de intolerância religiosa e aviltamento da dignidade e do direito de grupos sociais e culturais. Ora proclamado, oura escrito, seguem espalhado discórdia, violentando pessoas e negando direitos. Tornou-se notório e de certo modo, naturalizado observarmos e ouvirmos expressões do tipo " só jesus salva"; "tá amarrado"; "repreende senhor" " Xó satanás"; "tá possuído".

Na pesquisa sobre intolerância religiosa realizada na Baixada Fluminense, no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, da Unigranrio, algumas narrativas de pessoas pertencentes ao universo das matrizes africanas evidenciam como esses termos carregados de pejoratividade são impostos aos indivíduos que professam a religião dos orixás. Em nosso artigo, os colaboradores aparecerâo com um codinome em função de sua preservação. Eles sedrão denominados de C e acrescido de um número. (C1, C2...)

A Baixada Fluminense traz as marcas da africanidade na sua propria composição populacional. Esses traços de africanidades quando expressos em sua dimensao religiosa deparam com práticas e discursos de serceamento dos direitos, das legitimidades e do respeito.

Viver experiências de discriminação, ouvir afrontas em função da sua pertença religiosa, para os praticantes das religiões de matrizes africanas tornou-se algo rotineiro. C1, 36 anos de idade, nasceu no Candomblé, Terreiro Jardim Olavo Bilac em duque de Caxias, Rio de Janeiro. Não foram uma ou duas vezes que tais infortúnios o importunaram. Assim expressa ele:

> Por várias vezes fui discriminado pela minha religião, em todas às vezes me senti muito mal, o que não é de se estranhar, quando se é violentado na sua fé. (...). Fui agredido na minha rua por uma pessoa evangélica que discriminou uma filha de santo minha, quando ela estava de resguardo(...) ele me disse palavras grosseiras e disse que nós fazíamos culto ao demônio, que Jesus ia salvar somente a ele e que eu ia para o inferno. Sinto-me severamente ultrajado, porque esse senhor me humilhou, humilhou o meu povo, se desfez dos meus Orixás; disse que era religião de preto (...) eles incentivam a descriminação e até mesmo a agressão.

Ter e professar uma religião diferente tornou-se motivo para sofrer discriminação e agressão. Segundo C1 nos xingamentos são usadas palavras grosseiras cuja intenção é ofender e ridicularizar a fé do outro e todos os seus significados. Impingir um rótulo, um estigma é um modo de humilhar e ultrajar a dignidade religiosas do diferente. Nesta perspectiva, podemos retomar a questão da violência simbólica (BOURDIEU, 2001), especialmente àquela impressa nas palavras e no poder que estas

possuem quando ao serem proferidas ferem e produzem uma série de sentimentos negativos naquele que é o alvo. Entretanto, dada a naturalização destas palavras por parte dos que são atingidos, torna-se complexo retirar do seio da sociedade a estigmatização em torno de tais atos.

No universo das matrizes africanas faz parte doa ritualística uma simbologia, cujas marcas, ficam evidenciadas, sejam nas vestimentas ou mesmo no próprio corpo. Ao serem identificadas tais marcas pelos intolerantes, as mais diversas reações discursivas, não poupam nem as crianças. Vejamos o que nos narra C2, Yaô de 45 anos do Parque Fluminense, um bairro de Duque de Caxias.

> A minha filha, tem 12 anos e precisou usas algumas contas, até para ir para a escola. Os coleguinhas dela quando viram as contas perguntaram o que era, e ela - como tem informações porque frequenta o Terreiro comigo – disse que era do santo dela. (...) foi um transtorno só para a minha filha, que foi chamada de "filha do diabo", que ela não era de Deus. (...) minha filha ficou traumatizada e eu com revolta por viver numa sociedade em que há pais que podem fazer seus filhos futuros monstros.

Algumas práticas religiosas presentes na tradição popular têm sido sistematicamente afrontadas em nome de um jeito religioso de ser, cujas verdades são absolutizadas e tornadas "cavalos de batalhas".

> A questão da discriminação para nós da religião afeta muitas coisas. No dia de Cosme e Damião já é tradição eu dar os doces. Nesse ano quando distribuía os doces na rua a criançada se juntou rapidamente. De repente um senhor gritou com um menino e sete ou oito anos para jogar fora o pacotinho de doces que acabara de receber. O Menino relutou e ele arrancou das mãos do menino o pacote de doces e jogou no chão. Pisou em cima e gritava repreende senhor. Não satisfeito pegou a sua bíblia e começou ali mesmo uma pregação em nome de Jesus.

A violência que nasce em função da intolerância em determinadas situações ultrapassa o discurso que a legitima e chega às vias de fato colocando limitador na própria existência humana. Esse é o caso de um candomblecista e homossexual, membro de um terreiro no centro de Duque de Caxias. C3 assim se expressa ao falar do acontecido.

> Meus filhos, foram e ainda são muito ligados ao Candomblé. O pai de meu neto sempre foi ligado ao Candomblé, teve vários problemas, já foi preso, vivia por vários lugares.
>
> Meu neto era homossexual e praticava o Candomblé. Nunca escondeu de ninguém isso. E algumas vezes ele foi agredido por ser do Candomblé e homossexual. (...) a violência é tão grande, cruel e desumana que não deixou meu neto viver, e sei que foi isso que levou meu neto. (...) mas tem gente que não tolera, tem ódio e mata, e foi isso que fizeram com meu neto. Os assassinos dele são monstros e não aceitava essas duas coisas nele.

O uso do discurso em alguns atos de intolerância é inusitado. É o caso relatado pelo nosso colaborador C5 um técnico de Radiologia. O simples fato de seu carro ser identificado como pertencente a alguém ligado ao candomblé foi suficiente para que a pratica de intolerância fosse deflagrada. Ainda que o ato tenha sido conta o veículo, a sua função era afrontar o proprietário do automóvel em sua religiosidade.

> Tenho 35 anos e já sou feito no santo há 7 anos e venho percebendo que as agressões têm aumentando, mesmo com as caminhadas contra a intolerância religiosa que vem acontecendo hoje em dia. Parece que esse pessoal evangélico está se sentindo ameaçado. Para você ter uma ideia, no meu carro você vê alguns colares de contas pendurados no espelho retrovisor, e nesse dia o carro empoeirado e precisava ser lavado, quem passou escreveu coisas horrorosas. Eles só não escreveram mais palavras de agressão sobre a minha religião porque não encontram mais espaço.

Ser insultado na rua ou em qualquer outro espaço público pelo fato de pertencer a uma determinada religião extrapola todo e qualquer direito à liberdade religiosa assegurado na Constituição Brasileira. O caso do C6, 48 anos, demonstra, por um lado, a que ponto chegou o nível da intolerância religiosa e por outro a "certeza" da impunidade que faz com que tais indivíduos se acham no direito de exercer tais comportamentos.

> Uma vez quando uma Yaô da minha casa de candomblé que estava de kelê (resguardo), pois tinha feito santo a pouco tempo, pegou uma carona comigo do trabalho dela no Rio até Caxias na época em que eu fazia faculdade. Eu deixei meu carro no estacionamento em frente a ao Colégio Duque (onde funcionava o curso de artes) e fui com ela até o ponto de ônibus onde ela pegaria um ônibus para sua casa também em Caxias. Quando estávamos descendo a rua em direção ao calçadão de Caxias, um grupo de pessoas que estavam na sorveteria bem perto da esquina do colégio começaram a gritar que ela estava com o diabo e que só Jesus poderia livrá-la daquilo etc. Eles gritavam sem parar e alto. Confesso que fiquei sem graça e com uma certa vergonha, não da Yaô, mas sim pela situação, pelo desrespeito. Tive vontade de xingá-los, mas se eu fizesse isso chegaria ao patamar baixo daquelas pessoas e me igualaria a elas, simplesmente peguei no braço da Yaô abaixamos a cabeça e seguimos nosso caminho. Sinceramente não quero que me tolerem, eu quero que me respeitem.

Essa última narrativa aqui apresentada demonstra a necessidade de uma ação política coordenada na perspectiva de superação de um discurso religioso perpassado pela intolerância, o que afronta a dignidade humana. A rua é pública, o transporte é público e enquanto tais são caracterizados como espaços de convivência com a diversidade em todos os sentidos e dimensões da existência humana. O ocorrido com C7 nos faz refletir sobre até que ponto a intolerância vai ser tolerada em nosso país. C7, *53 anos narra o seguinte:*

> Jesus te ama – eu estava com minhas guias no pescoço e meu ojá na cabeça. – então eu lhe disse – Oxalá nos ama a todos – ele ficou indignado e iniciou um discurso religioso, uma verdadeira pregação em nome de Jesus para que eu um dia pudesse conhecer a Jesus e o aceitasse em meu coração, na minha vida. Fiquei surpresa com a atitude das outras pessoas no ônibus. Umas cinco pessoas se juntaram a ele para orar pela minha vida. Ao tentar argumentar que o ônibus não era um templo da igreja deles. O trocador, mostrando uma bíblia dizia que o nome de Jesus devia ser pregado a todos os povos, em todas as nações, em todos os lugares em todos os tempos. Diante do clima de animosidade que se formou, desci do ônibus antes do meu ponto de destino. Ao sair ouvia as pessoas dizerem quase que gritando – repreende, Senhor.

Após uma pequena reflexão sobre o uso dos discursos, sejam escritos ou falados como instrumentos de negação de direitos e formas de aviltamento da dignidade humana, cabe considerar: primeiro, a palavra não foi feita para criar divisões entre povos, pessoas, ou grupos sociais; o objetivo da palavra é ajudar os povos se entenderem. O seu emprego como forma de legitimar violência tem levado várias nações a guerras sem precedentes. Segundo, o mundo é plural, as culturas são diversas e consequentemente, diversas são as religiões e as formas preconceituosas e intolerantes não passa de demonstrações de pequeneza e mesquinharias no desejo de fazer valer apenas a sua verdade em detrimento das verdades dos outros. Por fim, a construção da paz no mundo recobra de cada um de nós atitudes pacificadoras, relações pacificadoras e vivências pacificadoras. Esses são os “bem-aventurados” anunciados no discurso de Jesus no Sermão da Montanha.

4. Considerações finais

Os estudos sobre intolerância religiosa, especialmente os que se referem aos discursos de ódio proferidos em relação aos membros de matrizes africanas, nos últimos tempos intensificaram-se. Este fenômeno está atrelado, num primeiro momento ao aspecto doutrinário contido nas palavras de alguns líderes religiosos que são abertamente contrários às práticas das matrizes africanas. Tais discursos, arraigados de interpretações unilaterais, que incitam preconceitos, são, de fato um dos problemas que precisam ser discutidos em vários âmbitos: acadêmicos, políticos e ideológicos.

Ao observamos as narrativas dos entrevistados notamos, nitidamente, aspectos de violência simbólica, preconceitos e insultos. Longe de uma retórica panfletária, propomos neste breve trabalho, trazer alguns instrumentos teóricos para analisar discursos cujo foco foi a questão da

intolerância religiosa. A questão da violência simbólica, teoricamente proposta por Bourdieu, está inscrita nas narrativas em relação aos xingamentos sofridos em vias públicas por estar com trajes ou alguma simbologia da religião de matrizes africanas (ver a narrativa de C2). Outra forma de intolerância está no ato de que alguns membros de outras religiões são incisivos ao quererem impor "sua verdade" ao chamado "povo de santo", o que nos remete às análises do discurso proposto por Fiori, Foucault, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia.* São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. *Elementos de análise do discurso.* São Paulo: Contexto, 2002.

FOUCAULT, M. Entrevista com Michel Foucault, por Sérgio P. Rouanet e J. G. Merquior. In: FOUCAULT, M.; ROUANET, S. P.; MERQUIOR; J. G.; LECOURT, D.; ESCOBAR, C. H. *O homem e o discurso*: a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

OLIVEIRA, Rosane Cristina de; GONÇALVES, Cleonilda Ribeiro. Violência e cotidiano escolar: um estudo sobre a percepção da violência pelos discentes. *Revista Digital Simonsen.* Rio de Janeiro, n. 2, maio 2015. Disponível em: <http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2015/05/Revista-Simonsen_N2-Rosane%20Cristina%20de%20Oliveira_Pedagogia.pdf>.

ORLANDI, Eni P. *A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais*: o Brasil. [s./d.]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>.

PÊCHEUX, M. *Ouverture*. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: Eni Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1975.

E AGORA, COLEGAS?...
O PROCESSO ACABOU,
O AOLP EMPLACOU...
E AGORA?...

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br

RESUMO

Estamos iniciando um novo período da história da lusofonia – um dos momentos de maior expansão e valorização da língua portuguesa –, quando um sistema ortográfico unificado é acordado e implementado em todo o mundo para uma das línguas mais importantes desde o século XVI, atualmente classificada entre a terceira e a sétima das sete mil línguas vivas existentes, com um vocabulário ortográfico comum livremente disponibilizado virtualmente. Além disso, pode ser comemorado também o esforço político das instituições envolvidas para que o sistema ortográfico se torne mais simplificado, facilitando o trabalho dos alfabetizadores. Nesta oportunidade, será feita uma síntese dos pontos mais importantes dessa história, além de se apresentarem soluções para problemas ortográficos que deixavam alunos e professores, às vezes, sem uma firme resposta para a questão, a não ser através da consulta a um bom dicionário. Sem falsa modéstia, será utilizado nessa aula conferência apenas o livro que está sendo lançado neste evento, que trata da ortografia do português do século XVI a 2016, que reúne oito textos sobre questões diversas da ortografia da língua portuguesa. A partir de agora, só há uma ortografia oficial para a língua portuguesa.

Palavras-chave: Ortografia. AOL. Acordo Ortográfico. Política linguística. Português.

1. Considerações iniciais

Estamos iniciando um novo período da história da lusofonia – um dos momentos de maior expansão e valorização da língua portuguesa –, quando um sistema ortográfico unificado é acordado e implementado em todo o mundo para uma das línguas mais importantes desde o século XVI, atualmente classificada entre a terceira e a sétima das sete mil línguas vivas catalogadas (dependendo do critério ou ponto de vista da classificação), com o *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa*, disponibilizado na página da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa http://voc.cplp.org, já incluídos os vocabulários ortográficos da língua portuguesa do Brasil, de Cabo Verde, de Moçambique, de Portugal e do Timor Leste, assim como o *Dicionário Toponímico*, em http://voc.cplp.org/index.php?action=toponyms, faltando apenas o de

Angola, de Guiné-Bissau e de São Tomé e Príncipe.

FALANTES DO PORTUGUÊS NA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

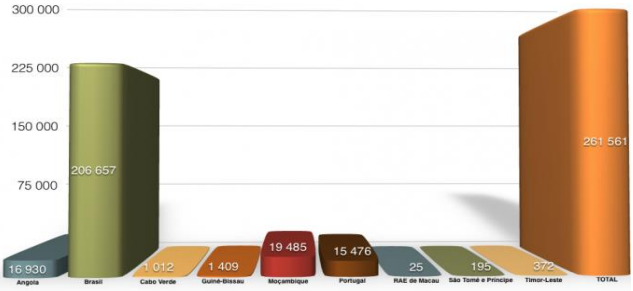


Fig. 1. Fonte: http://observalinguaportuguesa.org/falantes-de-portugues-2, dados divulgados em outubro de 2015

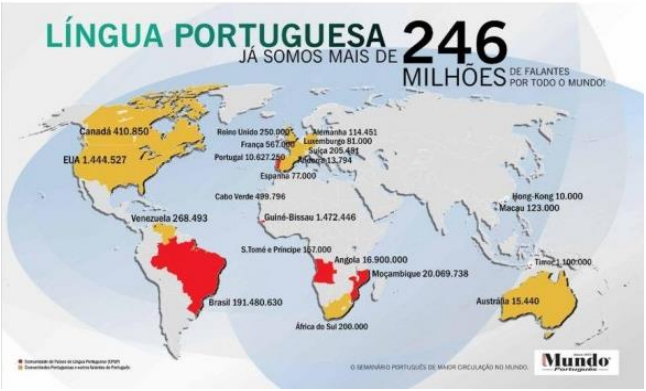


Fig. 2. Fonte: http://www.institutomindset.com.br/blog/dicas-de-portugues/lingua-portuguesa-ja-somos-246-milhoes, em agosto de 2014.

Até o momento, quatro países de CPLP já concluíram o processo de implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa[77] de 1990: Portugal (13/05/2015), Brasil (31/12/2015), São Tomé e Príncipe e Cabo Verde (1º/10/2015), sendo que a Guiné Equatorial, que aderiu à CPLP em julho de 2014, não assinou o Acordo, mas está sendo feita a reimplementação da língua portuguesa em conformidade com a nova grafia, segundo informa o Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

[77] Cf. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acordoortografico.pdf.

AS 20 LÍNGUAS MAIS FALADAS NO MUNDO EM 2016

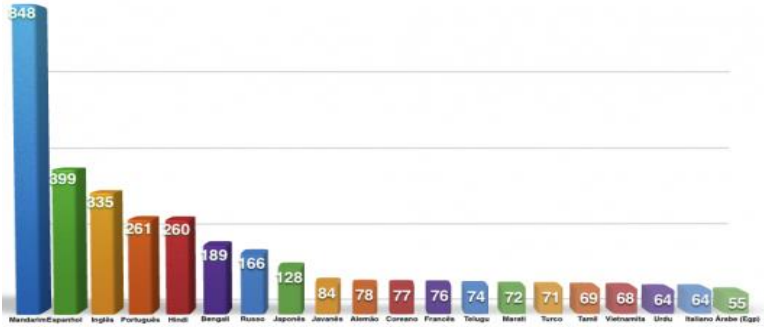


Fig. 3. Fonte: http://observalinguaportuguesa.org/as-20-linguas-mais-faladas-no-mundo, dados divulgados em fevereiro de 2016

AS 10 LÍNGUAS MAIS UTILIZADAS NA INTERNET EM 2016

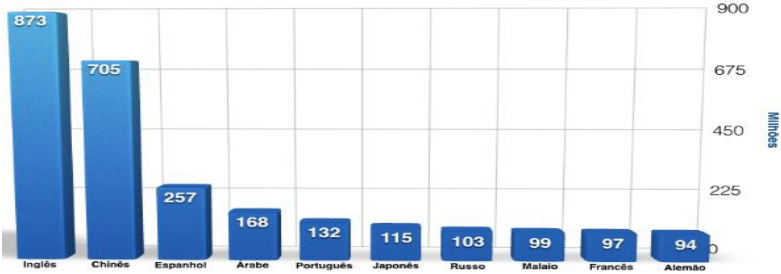


Fig. 4. Fonte: http://observalinguaportuguesa.org/50424-2, dados divulgados em março de 2016

2. *A história da ortografia da língua portuguesa do século XVI a 2016*

Mas, até 2016, a história da ortografia da língua portuguesa era dividida em três fases: a fonética (que vai dos primeiros documentos escritos até início do século XVI), a etimológica (que vai do lançamento das primeiras gramáticas da língua até o início do século XX) e a simplificada (que teve início, efetivamente, a partir da *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, publicada em 1904).

Na primeira fase, a preocupação era com a maior fidelidade possível à pronúncia exemplar da língua do ponto de vista do escriba, que poderia ser um intelectual altamente influenciado pela grafia latina ou al-

guém que não tinha tão grandes conhecimentos da língua escrita de prestígio da época, limitando-se a transcrever livremente os sons da nova língua com o alfabeto de que dispunha.

Com a influência da cultura latina, a partir do século XVI, e com o surgimento das primeiras gramáticas das línguas românicas, surgiu a preocupação etimológica, pensando-se em aproximar o máximo possível a grafia das línguas românicas da língua latina, considerando que, quanto mais próxima estivesse do latim, mais culta e importante seria considerada a língua.

Evidentemente, ainda não havia registros e estudos etimológicos suficientes para que os ortógrafos pudessem estabelecer com segurança uma ortografia etimológica, motivo pelo qual esse período ficou conhecido também como pseudoetimológico.

Como o latim era a língua de maior prestígio que circulava nos conventos e nos meios acadêmicos europeus, os estudos linguísticos, gramaticais e ortográficos eram feitos a partir dos textos latinos, que incluíam todo tipo de empréstimo ou estrangeirismo, sem que se pudesse distinguir com segurança o que era termo latino do que provinha de outro idioma (grego, hebraico ou de outras línguas) de povos invasores ou conquistados pelos romanos.

No final do século XIX, Gonçalves Viana e outros estudiosos da língua deram início a um projeto de simplificação ortográfica, que teve seu ponto mais alto com a publicação de seu livro de *Ortografia Nacional*, que serviu de base para a primeira proposta de ortografia oficial portuguesa, implementada a partir de 1911, no início da república.

Além disso, pode ser comemorado também o esforço político das instituições envolvidas para que o sistema ortográfico se tornasse mais simplificado, facilitando o trabalho dos alfabetizadores e de todos os que têm a língua escrita como material básico de trabalho.

Em Portugal, a decisão de oficializar uma ortografia da língua portuguesa para uso nas escolas e nas publicações oficiais ou patrocinadas pelo governo foi tomada a partir da sugestão do chefe de revisão do *Diário do Governo* (correspondente ao nosso *Diário Oficial da União*), que reclamava da dificuldade e morosidade desse trabalho, visto que não havia uma ortografia aceita por todos, variando de acordo com a opinião pessoal de quem escrevia e multiplicada indefinidamente toda vez que um texto oficial era reeditado em outras publicações, admitida a liberda-

de gráfica que permitia que cada usuário da língua adotasse a grafia que melhor lhe conviesse.

Quatro anos antes disso, no entanto, em 1907), já havia sido proposta pela Academia Brasileira de Letras uma ortografia simplificada, que deveria ser utilizada em todas as suas publicações.

A partir das normas estabelecidas naquelas reuniões da ABL – ainda sob a direção de seu fundador, Machado de Assis –, seria preparado um vocabulário ortográfico que passaria a ser o guia seguro para a nova ortografia. Infelizmente, o projeto desse vocabulário ortográfico não foi efetivado, sendo retomado somente na década de 40, resultando no atual *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, que já está na quinta edição, tendo passado pelas alterações naturais, a partir da edição do *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (de 1943), levando-se em consideração as alterações ortográficas de 1971 e de 1990, esta última implementada a partir de 2009 e obrigatória a partir deste ano de 2016.

Cabe aqui registrar o último parágrafo da "Introdução" àquele *Pequeno Vocabulário*, que só foi editado em sua forma completa em 1981, sob a coordenação filólogo Antônio Houaiss:

> Não sendo possível, em razão da urgência do aparecimento do código ortográfico, registrar todos os vocábulos que foram enviados e muitos outros que devem ser arrolados em trabalho desta natureza, sai agora a público o *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, para atender as necessidades gerais do ensino e do povo, e dentro em prazo não muito dilatado se dará à estampa outro mais copioso e perfeitamente adaptado às múltiplas manifestações da vida contemporânea. (ACADEMIA, 1943, p. XIII)

Mas a ideia de uma ortografia simplificada abriu espaço, incialmente, para negociações entre as academias de Portugal (Academia das Ciências de Lisboa) e do Brasil (Academia Brasileira de Letras) com o objetivo de se criar uma ortografia unificada para os dois países que utilizavam o idioma, quando os demais países de língua portuguesa ainda não tinham autonomia política, visto que só a partir do último quartel do século XX conseguiram concluir seu processo de independência.

Em 1915, logo após a conclusão do processo de implementação da ortografia oficial portuguesa, a Academia Brasileira de Letras aderiu à ortografia portuguesa, desistindo dela quatro anos depois (1919), na busca de um entendimento negociado, através da Academia de Ciências de Lisboa, que só se concretiza com o Acordo Ortográfico de 1931.

No entanto, o governo brasileiro, na promulgação da nova Constituição da República, em 1934, desconsiderou o Acordo celebrado três anos antes, e retornou à ortografia anterior, de 1911.

A partir desse momento, as academias voltaram a discutir nova proposta de acordo, concluindo com o "Formulário Ortográfico", que consistia nas "Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa", concluído em 1943, a partir da edição de 1940 do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* da Academia das Ciências de Lisboa.

Na produção do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, de 1943, no entanto, as divergências entre o que se produziu no Brasil e o que existia em Portugal foram tão grandes que o Acordo Ortográfico de 1945 não conseguiu ser implementado no Brasil, que passou a seguir o texto do *Vocabulário* de 1943, descumprindo o Acordo, em atenção à forte reação contrária promovida pelos filólogos, linguistas e professores.

Na verdade, no entanto, só em 1955 o governo brasileiro oficializou o retorno à ortografia do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* de 1943, permanecendo, efetivamente, sem normatização ortográfica oficial nesse período.

Depois disso, duas pequenas reformas ocorreram na ortografia do Brasil (em 1971) e de Portugal (em 1973), antes do Acordo de 1990. Com isto,

> fica abolido o trema nos hiatos átonos; o acento circunflexo diferencial na letra *e* e na letra *o* da sílaba tônica das palavras homógrafas de outras em que são abertas as letra *e* e a letra *o*, exceção feita da forma *pôde*, que se acentuará por oposição a *pode;* o acento circunflexo e o grave com que se assinala a sílaba subtônica dos vocábulos derivados em que figura o sufixo *mente* ou sufixos iniciados por *z*. (Lei n. 5.765, de 18 de dezembro de 1971, Art. 1º)

Assim como nas alterações anteriores, foi dado um prazo de quatro anos para que as editoras pudessem atualizar suas publicações de acordo com o disposto nessa lei e os professores pudessem implementar o ensino escolar com suporte atualizado.

A busca de uma unificação ortográfica não foi abandonada em nenhum momento, apesar das dificuldades, de modo que, em 1986, foi preparado um projeto que foi aprovado pelas academias de Portugal e do Brasil, que nem chegou a ser discutido em nível de governo, mas resultou em um "memorando para a unificação ortográfica da Língua Portuguesa, um documento que serviu de base para o AO de 1990", quando "o

Brasil tomou a iniciativa de promover um grande encontro, agora já com os novos países de língua portuguesa, os países africanos, para se tentar chegar a um acordo ortográfico" que só agora, em 2016, acaba se ser implementado no Brasil.

Com previsão inicial de ser oficializado nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa em 1994, foram feitas alterações nessa agenda, de modo que, oficialmente, a ortografia unificada já era oficialmente válida a partir de janeiro de 2007, quando o terceiro país do bloco já havia concluído o processo de adesão.

No Brasil, no entanto, somente a partir de 2009 é que o novo Acordo Ortográfico começou a vigorar, com a proposta inicial de concluir sua implementação até 2012. No entanto, para aproximar nossa agenda de política linguística da agenda estabelecida em Portugal, a Presidente Dilma prorrogou esse prazo de implementação até o dia 31 de dezembro de 2015, a partir do qual a nova ortografia se torna obrigatória no ensino e na produção de documentos e publicações oficiais do governo ou patrocinadas por ele.

Na oportunidade em que tratarei desse tema no VIII Simpósio Nacional de Estudos Linguísticos e Filológicos, será feita uma síntese dos pontos mais importantes dessa história, além de se apresentarem soluções para problemas ortográficos que deixavam alunos e professores, às vezes, sem uma firme resposta para a questão, a não ser através da consulta a um bom dicionário.

Sem falsa modéstia, será utilizado nessa aula-conferência apenas o livro que está sendo lançado nesse evento, que trata da ortografia do português do século XVI a 2016, reunindo oito textos sobre questões diversas da ortografia da língua portuguesa.

A partir de agora, só há uma ortografia oficial para a língua portuguesa, apesar de ainda não estar completamente implementada em todos os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), nem estar concluído o vocabulário ortográfico nacional de todos eles, como já referido acima.

No entanto, o total de lusófonos que ainda não dispõe de todos esses recursos linguísticos oficialmente em seus países não atinge dez por cento do total, além do fato de que não o fizeram ainda por questões de política interna que nada ou quase nada tenha a ver, especificamente, com a política linguística.

3. A título de conclusão

A implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, apesar das dificuldades e das polêmicas que assume, é a maior vitória do idioma em toda a sua história de política linguística geral, que inclui toda a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, além dos numerosos outros usuários do idioma que vivem fora desses países, como são os numerosos migrantes (nos Estados Unidos, na Venezuela e em diversos outros países) e das comunidades linguísticas da Galiza, do Uruguai, da língua portuguesa de fronteira nos países limítrofes dos nove países da CPLP etc.

Agora, quando acabou o processo de implementação, no Brasil, e o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa emplacou, precisamos vigiar para que, ao menos nas situações acadêmicas, formais e oficiais, sejam respeitadas as novas regras ortográficas, para o maior sucesso de nosso idioma, que é o maior bem cultural comum dos países da CPLP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa.* Coord.: Evanildo Bechara. 5. ed. [São Paulo]: Global, 2009. [Coord.: Antônio Houaiss. 1. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1981].

_____. *Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

INSTITUTO Internacional da Língua Portuguesa. *Vocabulário ortográfico comum da língua portuguesa.* Disponível em: <http://voc.cplp.org>

SILVA, José Pereira da. *A nova ortografia da língua portuguesa*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

_____. *Ortografia do português do século XVI a 2016.* Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2016.

VIANA, Aniceto dos Reis Gonçalves. *Ortografia nacional.* Simplificação e uniformização das ortografias portuguesas. Lisboa: Viúva Tavares Cardoso, 1904.

"É ASSIM QUE ESTÁ ESCRITO?" "COMO LÊS?" FALARES DE NÃO MACHISMO E NÃO PRECONCEITO NO DISCURSO RELIGIOSO DOS QUE UTILIZAM A BÍBLIA – UM (INCÔMODO) ESTUDO DE CASO

Alessandra Serra Viegas (CEJLL-NAVE/ UFRJ / PUC-Rio)
aleviegas42@gmail.com

RESUMO

Já diziam os que trabalham com interpretação de textos: "texto sem contexto é pretexto para uma péssima hermenêutica". Ainda mais quando essa hermenêutica se depara com textos em que a mulher é protagonista, ou que o indesejado contra quem se tem preconceito se mostra como herói. Tais textos incomodam bastante (n)o discurso religioso da época em que estamos vivendo, ainda que em pleno século XXI. Esta comunicação apresenta uma conversa acerca de textos bíblicos que abordam o não machismo e o não preconceito de modo bastante claro: em primeiro lugar, a narrativa de Juízes 4, no Antigo Testamento, em que uma batalha é vencida pelo comando e pelas mãos de duas mulheres; em segundo, uma parábola de Jesus no Novo Testamento, em Lucas 10, na qual um samaritano é apontado como exemplo diante daqueles que acerca dele cultivavam um discurso de ódio. Desafio para nós que trabalhamos com a língua escrita e falada e dela tiramos sustento: a construção de um discurso que leia o texto como ele é, e não como se quer que ele seja.

Palavras-chave: ***Não machismo. Não preconceito*. Hermenêutica.**

1. Começo de conversa...

Há uma espécie de hermenêutica que vem sendo utilizada por aqueles que pouco conhecem o texto das escrituras sagradas judaico-cristãs e elaboram um discurso religioso que advém deste (parco) conhecimento. Afirmam categoricamente que a Bíblia valoriza os homens em detrimento das mulheres. A partir daí, parte-se para outro pensamento: o de que a Bíblia é preconceituosa, pois mostra um Deus que ama apenas aqueles que fazem tudo certinho e, de acordo com os relatos bíblicos, esse Deus (YHWH – o SENHOR) amou somente o povo de Israel. Aplicando-se aos dias atuais, "se estou fora do padrão, Deus não me ama!". Tais assertivas, cujos fundamentos não têm causa tampouco efeito no texto bíblico em si, mas na hermenêutica que dele tem sido feita, têm causado muito incômodo.

Isto posto, o que se quer demonstrar nas linhas que seguem são dois exemplos, para nos fazer refletir, um no Antigo Testamento e outro no Novo Testamento, de textos que vão na contramão do intolerante discurso religioso e de ódio que tem sido construído, em nossos dias, com a utilização dessa *leitura* da Bíblia. O primeiro texto a ser analisado está sendo aqui considerado como um exemplo de *não machismo*, e abarca um contexto de batalha, em que uma mulher, Débora, mulher de Lapidote, juíza e profetisa, é situada pelo narrador como a comandante em chefe; e outra mulher, Jael, mulher de Héber, é a responsável pela morte do comandante inimigo, cabendo a ela a honra da vitória, apesar de estar fora do combate no campo de batalha. Esta narrativa se encontra em Juízes 4, um dos livros que conta o início da organização do povo de Israel, e que talvez seja um texto desconhecido por aqueles que leem a Bíblia apenas esporadicamente.

O segundo texto, bem mais conhecido na esfera pública, o qual tratamos como um exemplo de *não preconceito*, apresenta a parábola do bom samaritano, que se encontra no capítulo 10 do evangelho de Lucas. Esta, se muita gente não conhece em detalhes, ou cada personagem envolvido, pelo menos percebe sua intenção e a "moral da história": de onde teria que vir o exemplo, dali nada vem; de quem não esperamos, dali vem a ajuda de que necessitamos. A questão, que se pretende abordar na segunda parte deste artigo, é a "moldura" da parábola, isto é, o discurso de ódio no qual está envolvida. Este discurso, que cala e grita dentro de nós, quando com ele nos deparamos, está muito mais nas entrelinhas, nas quais se mostra de modo palpável a aversão que os judeus nutriam com relação aos samaritanos. E a aversão que nossa sociedade, hoje, nutre por aqueles que não queremos considerar nosso próximo – nem respeitá-lo, tampouco amá-lo.

2. Falares de não machismo

Para que possamos entender como as mulheres são tratadas e retratadas em vários textos da Antiguidade Judaica e da Bacia do Mediterrâneo Antigo no século I da nossa era, é importante percebermos alguns elementos socioeconômicos e culturais no transfundo dos escritos do Antigo e Novo Testamentos. Neste bloco, falemos sobre os textos do primeiro e o contexto social de produção dos mesmos, bem como os efeitos de sentido de tais textos e(m) seus primeiros ouvintes-leitores. Vejamos o

que propicia a escrita de alguns textos e qual poderia ser a intencionalidade de seus autores.

Um momento é aquele em que os escritos são produzidos. A maioria dos textos do Antigo Testamento tem seu contexto social de produção marcados pelo exílio, de boa parte da massa pensante de Israel, na Babilônia – século VI a.C. (590-520 aproximadamente): por isso, os textos são classificados como pré-exílicos, exílicos e pós-exílicos. Na produção do Pentateuco – os cinco primeiros livros do Antigo Testamento –, por exemplo, há um certo consenso quanto à teoria dos fragmentos – textos curtos com relatos da época – que se se uniu à teoria das fontes – grupos de escritores diferentes em torno do exílio para a produção dos textos que se tem à disposição. Os textos orais que se propagavam de geração em geração com os escrúpulos judaicos também contribuíram para esta produção. Quanto aos textos históricos, o contexto de produção não dista muito desse momento, e quanto aos profetas, vão desde o pré-exílio (VII a.C.) até o século II a.C., tempo das dinastias advindas dos generais de Alexandre Magno, que não deixou herdeiro reconhecido como legítimo.

Já no Pentateuco, uma série de mulheres fortes, as matriarcas, saltam aos olhos como exemplo nítido de uma sociedade em construção, na qual homens e mulheres são pares complementares e, de modo algum, um gênero sobrepuja o outro. Eva, Sara, mulher de Abraão, Rebeca, sua nora, Raquel e Lia, mulheres de Jacó, Joquebede, a mãe de Moisés são mulheres que, por muitas vezes, seriam consideradas "subversivas" pelas atitudes com que são descritas nos textos (LACOCQUE, 1992). De acordo com o Antigo Testamento que temos hoje em mãos, logo após o Pentateuco, temos o livro de Josué, e em seguida Juízes, sobre o qual destacamos duas mulheres para conversar um pouco.

O livro de Juízes tem, como ambiente, ou *mundo do texto* (RICOEUR, 1994), o momento após a passagem do rio Jordão e a organização das tribos de Israel na tomada de posse da chamada Terra Prometida, habitada por outros povos, e tomada por meio de batalhas. Entre as batalhas há momentos de paz, mas o povo assume a religiosidade dos povos naturais da terra, e é "castigado pelo SENHOR, Deus de Israel" (Juízes 3,7-8; 4,1-2): os "inimigos" oprimem o povo, o SENHOR levanta um libertador – um juiz militar –, este arregimenta um grupo para a batalha e vence. A terra volta a ter paz até o próximo momento em que o povo cairá no mesmo erro e passará pelo mesmo ciclo novamente.

Nesse contexto de constante iminência de guerra, as mulheres também são muito fortes e sua força e valor ficam nítidas na narrativa. Há uma série de situações no mínimo interessantes: a força da mãe sobre os filhos, igual ou maior que do pai (Juízes 8; 9; 13–16; 17); uma mulher atira uma pedra contra o comandante inimigo e este morre por traumatismo craniano (Juízes 9); o anjo do SENHOR fala com a mãe de Sansão, e não com o pai (Juízes 13), e a força de Dalila sobre Sansão (Juízes 16); as moças têm uma festa só para elas uma vez ao ano, em que vão dançar, livres (Juízes 21). É no meio destas narrativas onde há preponderância de figuras femininas (BRENNER, 2001) que encontramos a história de duas mulheres que queremos examinar com mais cuidado: Débora e Jael.

3. Débora, a comandante (Juízes 4,1-10)

Alguns elementos explícitos no texto precisam direcionar nossa leitura em forma de questionamentos: 1) Débora é profetisa, juíza, casada e possui uma palmeira com seu nome; 2) Debaixo da palmeira, aconselha o povo para resolução de seus problemas, e é considerada uma mulher de sabedoria de acordo com a cultura da época; 3) Ela manda chamar um homem – Baraque – para que este vá ao campo de batalha lutar contra o exército inimigo e, este afirma que só vai, se Débora for com ele; 4) Débora antecipa, numa prolepse, que a honra da batalha estará nas mãos de uma mulher, informação que o ouvinte-leitor considera ser inicialmente a própria Débora; 5) Débora vai ao campo de batalha. Leiamos o texto:

> Porém os filhos de Israel tornaram a fazer o que era mau aos olhos do SENHOR, depois de falecer Eúde. [2] Entregou-os o SENHOR na mão de Jabim, rei de Canaã, que reinava em Hazor; e Sísera era o capitão do seu exército, o qual então habitava em Harosete dos gentios. [3] Então os filhos de Israel clamaram ao SENHOR, porquanto ele tinha novecentos carros de ferro, e por vinte anos oprimia violentamente os filhos de Israel. [4] E Débora, mulher profetisa, mulher de Lapidote, julgava a Israel naquele tempo. [5] Ela assentava-se debaixo das palmeiras de Débora, entre Ramá e Betel, nas montanhas de Efraim; e os filhos de Israel subiam a ela a juízo. [6] E mandou chamar a Baraque, filho de Abinoão de Quedes de Naftali, e disse-lhe: Porventura o SENHOR Deus de Israel não deu ordem, dizendo: Vai, e atrai gente ao monte Tabor, e toma contigo dez mil homens dos filhos de Naftali e dos filhos de Zebulom? [7] E atrairei a ti para o ribeiro de Quisom, a Sísera, capitão do exército de Jabim, com os seus carros, e com a sua multidão; e o darei na tua mão. [8] Então lhe disse Baraque: Se fores comigo, irei; porém, se não fores comigo, não irei. [9] E disse ela: Certamente irei contigo, porém não será tua a honra da jornada que empreenderes; pois à mão de uma mulher o SENHOR entregará a Sísera. E Débora se levantou, e partiu com Baraque para Quedes. [10] Então Ba-

raque convocou a Zebulom e a Naftali em Quedes, e subiu com dez mil homens após ele; e Débora subiu com ele.

4. Jael, a combatente (Juízes 4,14-23)

É importante notar que este é o único texto no Antigo Testamento em uma mulher está em campo de batalha. É também um relato – entre apenas dois na Bíblia – em que há "combate" direto com um homem (o outro relato é de Judite, que mata Holofernes com a própria espada dele). A primeira mulher da narrativa, Débora, desde o momento em que literalmente dá as ordens a Baraque do que precisa ser feito, passa a ser retratada como a comandante em chefe da batalha contra o general Sísera e seu exército; a segunda, que veremos a seguir, recebe o próprio Sísera em sua tenda, pois o seu marido era aliado do general, aliança na qual Jael não tem parte e contra a qual se rebela.

Algumas informações acerca de Débora e Baraque ainda constam, junto às de Jael e Sísera. Note-se, com cuidado, a coragem presente nas personagens femininas, não nas masculinas. Direcionemos a leitura: 1) Baraque e seus homens só começam a lutar e enfim derrotam o exército de Sísera sob a palavra encorajadora de Débora como profetisa; 2) Sísera, em lugar de permanecer no campo de batalha e lutar, foge a pé para a tenda de Jael; 3) Jael utiliza-se de um "jogo de sedução" para atrair Sísera e em lugar de água, amortece-lhe as forças com leite (na verdade, coalhada) e lhe pede que se deite sob o cobertor; 4) Sísera faz sugestões a Jael, mas na verdade é ele que cumpre todas as sugestões feitas por Jael; 5) Jael utiliza a uma das estacas da tenda e mata Sísera; 6) A ação da profecia (prolepse) de Débora se cumpre, Jael vai ao encontro de Baraque para que a morte do general inimigo seja reconhecida, pois este domínio pertence aos homens, fato que difere totalmente na narrativa em curso. Leiamos:

[14] Então disse Débora a Baraque: Levanta-te, porque este é o dia em que o SENHOR tem dado a Sísera na tua mão; porventura o SENHOR não saiu adiante de ti? Baraque, pois, desceu do monte Tabor, e dez mil homens após ele. [15] E o SENHOR derrotou a Sísera, e a todos os seus carros, e a todo o seu exército ao fio da espada, diante de Baraque; e Sísera desceu do carro, e fugiu a pé. [16] E Baraque perseguiu os carros, e o exército, até Harosete dos gentios; e todo o exército de Sísera caiu ao fio da espada, até não ficar um só. [17] Porém Sísera fugiu a pé à tenda de Jael, mulher de Héber, queneu; porquanto havia paz entre Jabim, rei de Hazor, e a casa de Héber, queneu. [18] E Jael saiu ao encontro de Sísera, e disse-lhe: Entra, senhor meu, entra aqui, não temas. Ele entrou na sua tenda, e ela o cobriu com uma coberta. [19] Então ele lhe disse: Dáme, peço-te, de beber um pouco de água, porque tenho sede. Então ela abriu

um odre de leite, e deu-lhe de beber, e o cobriu. [20] E ele lhe disse: Põe-te à porta da tenda; e há de ser que se alguém vier e te perguntar: Há aqui alguém? Responderás então: Não. [21] Então Jael, mulher de Héber, tomou uma estaca da tenda, e lançou mão de um martelo, e chegou-se mansamente a ele, e lhe cravou a estaca na fonte, de sorte que penetrou na terra, estando ele, porém, num profundo sono, e já muito cansado; e assim morreu. [22] E eis que, seguindo Baraque a Sísera, Jael lhe saiu ao encontro, e disse-lhe: Vem, e mostrar-te-ei o homem que buscas. E foi a ela, e eis que Sísera jazia morto, com a estaca na fonte. [23] Assim Deus naquele dia sujeitou a Jabim, rei de Canaã, diante dos filhos de Israel.

Ambos os textos apontam narrativas de mulheres que literalmente não são sexo frágil, tampouco fogem à luta. Importa notar que textos que retratam este tipo de mulheres permeiam todo o Antigo e Novo Testamentos e podem ser utilizados como exemplos para demonstrar que o argumento de que a Bíblia é um texto machista de uma sociedade patriarcal pode ser combatido. Como primeira "arma", vale ler e estudar tais narrativas, e os valores que nelas se imprimem, através da metodologia da análise narrativa dos textos, observando quem protagoniza as ações, o enredo em que se inserem tais personagens, o foco narrativo, o tempo, o espaço, a vez e a voz das mulheres.

Como segunda "arma", aplicar a problematização dos textos através da análise de discurso e pensar: de acordo com a historicidade, as condições de produção dos textos em Juízes 4 (e nas narrativas de mulheres supracitadas) apontam um discurso igualitário em que homens e mulheres são valorizados na mesma medida? Se a análise do discurso busca saber se a produção de sentidos faz sentido aos que produzem o discurso, o texto é escrito sob que condições sociais? No mínimo, homens e mulheres caminham juntos na construção da sociedade em que vivem. Não é assim também hoje? Por que então a acusação de *machismo* nos textos ou no ambiente em que são produzidos?

A questão se acirra quando se fala do texto sem ao menos perceber ou investigar o seu contexto. Neste sentido, a regra áurea da interpretação incomoda com uma de suas principais assertivas: onde se posiciona o afastamento *sine qua non* à observação hermenêutica? É preciso entender o texto como um todo, em dado espaço e tempo, caracterizados, para emitir alguma opinião ou juízo de valor sobre ele, o que já é perigoso. Textos falam por si só. Até mesmo as metodologias que se lhe aplicam são por ele "pedidas". Não se pode forçar ou afrontar o texto de acordo com o *meu* pensamento. O texto é livre e merece interpretação, não *superinterpretação* (ECO, 1993), pois ele tem limites que o pré-determinam.

Estudar estes limites é a cereja do bolo que nos fará ver deliciosas entrelinhas por trás das linhas.

5. Falares de não preconceito

Um dos textos mais utilizados no discurso religioso daqueles que utilizam os textos bíblicos – católicos e protestantes/evangélicos – na atualidade é: "Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará" (João 8,32). Intriga-nos observar os verbos no referido texto – *conhecer* e *libertar* – e o que tem sido feito dele. O conhecimento precisa trazer libertação pela verdade. Libertação em primeiro lugar da ignorância dos textos bíblicos pela falta de leitura dos mesmos. Em suma, a verdade só libertará se for conhecida.

O discurso de ódio ou de intolerância religiosa tem feito parte da realidade de nossos dias, principalmente por um problema hermenêutico em princípio. Se nos expusermos aos evangelhos, no Novo Testamento, vamos encontrar um Jesus Cristo que não nutre preconceito algum por quem quer que seja. Não há intolerância em Jesus, este que deve ser o modelo comportamental para aqueles que seguem a religião cristã. Pelo contrário, Jesus é chamado de comilão e beberrão, de amigo dos cobradores de impostos e das prostitutas. Isso porque andava com todo mundo e tratava a todos igualmente – andava com quem ninguém queria andar e questionava aqueles que se julgavam melhores do que os outros pelo cumprimento da religião. Jesus era "paz e amor" em um movimento que marcou a história e fez história. Mas há muita gente que não entendeu a sua mensagem até hoje.

Para fundamentar seu discurso de que todos são iguais perante Deus, e que por isso o sol e a chuva vêm sobre todos, justos e injustos (Mateus 5,45), Jesus utiliza o amor como regra áurea: ama a Deus, e com a mesma intensidade ama a teu próximo como a ti mesmo (Mateus 19,19; 22,39; Marcos 12,31.33; Lucas 10,27). Nem mais, nem menos. E dentre várias narrativas que demonstram esse desafio sobre-humano de amar o próximo, uma foi escolhida para uma conversa aqui: a parábola do bom samaritano e o contexto em que está envolvida, que lhe dá o impulso para ser proferida e utilizada: queriam pegar Jesus "na curva", diríamos hoje em linguagem coloquial e, colocá-lo "em maus lençóis". Mas a parábola aponta, como no adágio popular, que o feitiço se virou contra o feiticeiro.

6. O bom samaritano e o incômodo nosso de cada dia (Lucas 10,25-37)

A parábola do bom samaritano possui várias questões para reflexão sobre esse Jesus retratado pelo evangelho de Lucas. Aliás, há uma questão para refletir dentro da própria narrativa que envolve a parábola e que deu o mote para este texto ser escrito, o qual apresentamos no título. Ei-lo: um camarada que conhece e segue *rigorosamente* a *Torah* (o Pentateuco: ensinamento-base do povo judeu), isto é, um doutor da lei, aparece para perguntar a Jesus uma coisa que ele, o sujeito sabichão, estava cansado de tanto falar e ensinar. Já vem chamando de Jesus de "mestre", o que supõe que Jesus também tinha obrigação de saber e responder o que viria. E vem a pergunta: "que farei para herdar a vida eterna?". Jesus, sabido, faz a pergunta hermenêutica e passa a bola para o próprio camarada responder: "Que está escrito na lei? Como lês?".

A partir daí, a tensão narrativa vai só aumentando numa gradação ascendente até chegar ao clímax. Vejamos: 1) o doutor da lei é judeu – e judeus têm uma rixa histórica com os samaritanos de pelo menos sete séculos até esse momento da parábola; 2) o doutor da lei conhece a teoria, mas tem problemas sérios com a prática – ele responde o que está na lei: amarás...; 3) Jesus o convida à prática – faze isso, e viverás; 4) o doutor da lei começa a sentir o incômodo da bobagem que fizera, e repassa a pergunta a Jesus – mas quem é o meu próximo?; 5) Jesus continua o desafio contando a parábola de um samaritano sem nome – o que caracterizaria todo e qualquer samaritano –, herói-modelo de bondade e generosidade da história; 6) Jesus pergunta quem foi o próximo – o herói da parábola – e o doutor da lei, que nunca em sua vida iria dizer a palavra "samaritano", a não ser para alimentar seu discurso de preconceito e ódio, diz que o "próximo" foi o que usou de misericórdia para com o homem caído; 7) Jesus fecha o assunto, reiterando o que dissera antes, mas agora com um agravante: o doutor da lei, que já tinha desde criança absorvido o preconceito contra os samaritanos, ouvia: "Vai, e faze da mesma maneira". Duro e difícil de ouvir. Leiamos:

> [25] E eis que se levantou um certo doutor da lei, tentando-o, e dizendo: Mestre, que farei para herdar a vida eterna? [26] E ele lhe disse: Que está escrito na lei? Como lês? [27] E, respondendo ele, disse: Amarás ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todas as tuas forças, e de todo o teu entendimento, e ao teu próximo como a ti mesmo. [28] E disse-lhe: Respondeste bem; faze isso, e viverás. [29] Ele, porém, querendo justificar-se a si mesmo, disse a Jesus: E quem é o meu próximo? [30] E, respondendo Jesus, disse: Descia um homem de Jerusalém para Jericó, e caiu nas mãos dos salteadores,

os quais o despojaram, e espancando-o, se retiraram, deixando-o meio morto. [31] E, ocasionalmente descia pelo mesmo caminho certo sacerdote; e, vendo-o, passou de largo. [32] E de igual modo também um levita, chegando àquele lugar, e, vendo-o, passou de largo. [33] Mas um samaritano, que ia de viagem, chegou ao pé dele e, vendo-o, moveu-se de íntima compaixão; [34] E, aproximando-se, atou-lhe as feridas, deitando-lhes azeite e vinho; e, pondo-o sobre a sua cavalgadura, levou-o para uma estalagem, e cuidou dele; [35] E, partindo no outro dia, tirou dois dinheiros, e deu-os ao hospedeiro, e disse-lhe: Cuida dele; e tudo o que de mais gastares eu to pagarei quando voltar. [36] Qual, pois, destes três te parece que foi o próximo daquele que caiu nas mãos dos salteadores? [37] E ele disse: O que usou de misericórdia para com ele. Disse, pois, Jesus: Vai, e faze da mesma maneira.

O que pensar após esta parábola que nos desafia e incomoda também se entrássemos na viagem do *mundo do texto* e fôssemos uma formiguinha do século I da nossa era, presenciando o fato? Testemunhar o incômodo daquele camarada em referir-se a alguém que a ele não trazia prazer algum como o "meu próximo"? Será que a leitura das atitudes e das falas desse Jesus do evangelho de Lucas se submeteria à ideologia da época ou contrapor-se-ia a ela (CULLER, 1999)? Será que essa leitura não aponta esse "perigo da literatura" de abrir nossos olhos para como estamos vivendo (TODOROV, 2010), ou essa literatura está em perigo por não atrair mais leitores? Às vezes é mais fácil ler o que nos agrada e nos acaricia em nossos próprios egoísmos...

7. A parábola é recontada: o bom travesti e o incômodo continua...

Rubem Alves, escritor, pensador, teólogo, psicanalista e professor, tão conhecido da maioria de nós por uma 'hermenêutica *pé no chão*' dos textos bíblicos, fez uma releitura, em 2010, da parábola de Lucas e situou-a bem próxima de todos nós, e propôs, sem tirar o sentido desafiante e incômodo da narrativa, um estudo nas Comunidades Eclesiais de Base, grupos católicos de estudos bíblicos compartilhados, mas que servem como uma (valiosa) luva aos protestantes/evangélicos em suas lições de Escolas Dominicais. A nova parábola foi intitulada *O Bom Samaritano ou O Bom Travesti*:

E perguntaram a Jesus: "Quem é o meu próximo?" E ele lhes contou a seguinte parábola: Voltava para sua casa, de madrugada, caminhando por uma rua escura, um garçom que trabalhara até tarde num restaurante. Ia cansado e triste. A vida de garçom é muito dura, trabalha-se muito e ganha-se pouco. Naquela mesma rua dois assaltantes estavam de tocaia, à espera de uma vítima. Vendo o homem assim tão indefeso saltaram sobre ele com armas na mão e disseram: "Vá passando a carteira". O garçom não resistiu. Deu-lhes a carteira. Mas o dinheiro era pouco e por isso, por ter tão pouco dinheiro na cartei-

> ra, os assaltantes o espancaram brutalmente, deixando-o desacordado no chão. Às primeiras horas da manhã passava por aquela mesma rua um padre no seu carro, a caminho da igreja onde celebraria a missa. Vendo aquele homem caído, ele se compadeceu, parou o caro, foi até ele e o consolou com palavras religiosas: "Meu irmão, é assim mesmo. Esse mundo é um vale de lágrimas. Mas console-se: Jesus Cristo sofreu mais que você". Ditas estas palavras ele o benzeu com o sinal da cruz e fez-lhe um gesto sacerdotal de absolvição de pecados: "Ego te absolvo..." Levantou-se então, voltou para o carro e guiou para a missa, feliz por ter consolado aquele homem com as palavras da religião. Passados alguns minutos, passava por aquela mesma rua um pastor evangélico, a caminho da sua igreja, onde iria dirigir uma reunião de oração matutina. Vendo o homem caído, que nesse momento se mexia e gemia, parou o seu carro, desceu, foi até ele e lhe perguntou, baixinho: "Você já tem Cristo no seu coração? Isso que lhe aconteceu foi enviado por Deus! Tudo o que acontece é pela vontade de Deus! Você não vai à igreja. Pois, por meio dessa provação, Deus o está chamando ao arrependimento. Sem Cristo no coração sua alma irá para o inferno. Arrependa-se dos seus pecados. Aceite Cristo como seu salvador e seus problemas serão resolvidos!" O homem gemeu mais uma vez e o pastor interpretou o seu gemido como a aceitação do Cristo no coração. Disse, então, "aleluia!" e voltou para o carro feliz por Deus lhe ter permitido salvar mais uma alma. Uma hora depois passava por aquela rua um líder espírita que, vendo o homem caído, aproximou-se dele e lhe disse: "Isso que lhe aconteceu não aconteceu por acidente. Nada acontece por acidente. A vida humana é regida pela lei do *karma*: as dívidas que se contraem numa encarnação têm de ser pagas na outra. Você está pagando por algo que você fez numa encarnação passada. Pode ser, mesmo, que você tenha feito a alguém aquilo que os ladrões lhe fizeram. Mas agora sua dívida está paga. Seja, portanto, agradecido aos ladrões: eles lhe fizeram um bem. Seu espírito está agora livre dessa dívida e você poderá continuar a evoluir". Colocou suas mãos na cabeça do ferido, deu-lhe um passe, levantou-se, voltou para o carro, maravilhado da justiça da lei do *karma*. O sol já ia alto quanto por ali passou um travesti, cabelo louro, brincos nas orelhas, pulseiras nos braços, boca pintada de batom. Vendo o homem caído, parou sua motocicleta, foi até ele e sem dizer uma única palavra tomou-o nos seus braços, colocou-o na motocicleta e o levou para o pronto socorro de um hospital, entregando-o aos cuidados médicos. E enquanto os médicos e enfermeiras estavam distraídos, tirou do seu próprio bolso todo o dinheiro que tinha e o colocou no bolso do homem ferido. Terminada a estória, Jesus se voltou para seus ouvintes. Eles o olhavam com ódio. Jesus os olhou com amor e lhes perguntou: "Quem foi o próximo do homem ferido?".

Os ouvintes de Jesus na releitura de Rubem Alves – destacados claramente – olhavam-no com ódio (a ambiguidade é proposital). Os leitores de nosso tempo talvez também tenham esse olhar que emudece o discurso, pois nem dele precisa. Muita gente ainda está emudecida diante dos gemidos do garçom caído e de palavra alguma na boca do travesti. Outros não entenderam a parábola ou a ignoraram e continuam mantendo discursos preconceituosos e de ódio. Importa repetir, que nessa releitura contemporânea, Rubem Alves aponta que os ouvintes – os religiosos de

hoje – olhavam para Jesus e para sua metáfora do amor em uso – no travesti – com ódio. A contragosto destes, o olhar de Jesus lhes era de amor.

A mensagem continuou fiel e não sofreu superinterpretações. O que importa é notar que o texto *recebido* (dentro da proposta da *Estética* ou *Teoria da Recepção*, JAUSS, 2002), *refigurado* (RICOEUR, 1994) e relido foi ao *epicentro do furacão*, ao *calcanhar de Aquiles* da religião, que se desligou de um Deus de amor, Deus que estava no princípio com o homem, tentando ensinar-lhe a se aceitar e a se amar à medida que aceitasse o seu próximo – a divindade que daquele (do homem) se aproximara. Por amor sempre. Desde o princípio. E como princípio.

8. *De que forma o texto bíblico liberta? Ou aliena? Tudo depende da leitura*

Como a verdade pode nos libertar? Não será olhando para dentro de nós e de nossos erros e acertos para conosco mesmos e para com os outros? De modo oposto, a *não busca* da verdade tem alienado muitos de nós. Como alienou os ouvintes da parábola do Jesus de Lucas e do de Rubem Alves. Jesus inundou o coração do samaritano e do travesti de amor. Amor em lugar do ódio que recebiam até então. Depois de cuidarem do homem caído, a vida seguiu seu curso, com instantes estendidos de bons (e até maus) encontros que perfazem uma vida boa e normal. É a nossa vida.

Muito além da espiritualidade que está ligada ao âmbito religioso, a construção conceitual do amor contido na *espiritualidade laica* de Luc Ferry (2012) proposta para o século XXI, mostra-nos que, se atentarmos com cuidado, não veremos muita diferença na espiritualidade exercida na vida e obra de Jesus:

> Mesmo que o próximo seja o contrário do parente, se ele é o anônimo, aquele que não conhecemos e que, consequentemente não podemos amar como amamos os amigos ou os filhos, não deixa de ser verdade que a humanidade pode ser legitimamente percebida como uma espécie de reservatório de encontros amistosos (ou, eventualmente, inamistosos). É nela que encontraremos nossos próximos amores (ou nossos próximos inimigos), e em nenhuma outra parte. Que nossa existência seja limitada no tempo e no espaço não muda o fato de que podemos, a cada dia que Deus nos dá, estabelecer laços com outrem (FERRY, p. 227).

Esta *Revolução do Amor* contida no movimento de Jesus em pleno século I d.C. tem um de seus pilares na máxima de Mateus 7,12: “Portanto, tudo o que vós quereis que os homens vos façam, fazei-lhe tam-

bém vós, porque esta é a lei e os profetas". Trocando em miúdos, o que eu não quero para mim, eu não faço com o outro. Isso demonstra um pouco (ou muito!) do pensamento revolucionário de Jesus diante da *Torah* judaica e que se alastraria por seus seguidores em toda a Judeia e Samaria, e até aos confins da terra.

Colocarmo-nos no lugar do outro que de nós é diferente sem que a divindade nos obrigue a tal coisa definitivamente não fazia parte do plano dos "religiosos" dos primeiros séculos da era cristã. Com muita tristeza, constatamos que em nossos dias também essa empatia não cabe àqueles que jogam pedras em quem não segue sua religião, literalmente, ou aos que fazem piadas com a crença do outro, com gracejos tipo "tá amarrado". Urge saber respeitar. Urge saber falar de religião e de tolerância. Urge saber falar de Deus, mesmo que o modo como o meu próximo o enxerga seja diferente do meu. Precisamos ter a capacidade de perguntar ao próximo como ele lê, como está escrito, e ouvi-lo em suas necessidades no que precisar de auxílio hermenêutico. Conversar. Compartilhar.

9. No discurso religioso ou no sermão pergunta-se "como lês"?

O sermão compreende a hermenêutica e a aplicação do texto bíblico à atualidade de uma comunidade de fé. Ele é uma combinação única de estrutura estilística – marcada e formal – e de um contexto apropriado e restrito – culto religioso, igreja. Essa combinação opõe-se, por exemplo, a conversas em uma festa onde os enunciados e o contexto podem variar muito mais. No entanto, deve ficar claro que o religioso não está restrito ao espaço da igreja, mas pode ser encontrado no cotidiano, assim como existem rituais regulares. (SETZER, 1987, p. 94)

Este (discurso) religioso, no cotidiano, mistura-se intrinsecamente às crenças e valores da sociedade em que está inserido. São os membros dessa sociedade, representados por um sacerdote que o religa a Deus, que deveriam perceber que essa religação é livre e precisa do outro para existir: se me religo ao próximo, necessariamente me religo a Deus. Um discurso religioso livre de amarras acompanhando esses gestos não seria nada mal. A questão estaria em uma formação discursiva que se fizesse autônoma, responsável e aberta. Estaríamos no paraíso na Terra.

Mas a realidade é outra. Uma formação discursiva que respeita ao outro não é a religiosa. É a política. E pelo andar da carruagem, o que tem acontecido é desastroso. Os domínios da formação discursiva religi-

osa têm invadido os limites da política. De acordo com os estudos ao longo do século XX, teríamos duas formações discursivas que, em seus extremos, são antagônicas. A contradição se encontra exatamente ao nível do discurso, na tentativa inviável de transformar os sujeitos em participantes, através de um discurso que possui marcas profundas de submissão. (SETZER, 1987, p. 98):

	Discurso Religioso	**Discurso Político**
Sujeito	Dominado por Deus Indivíduo submisso ao discurso Aceita, crença	Maior autonomia Indivíduo responsável pelo discurso Direitos de reivindicar
Argumentação	Fundamentada no texto Signo fechado, imutável	Diversas leituras Signo aberto, polissêmico
Locus	Igreja	Estado

Observamos que não há "como lês?"; "o que interpretas?". Alguma coisa se perdeu no caminho entre a parábola e a fala libertadora de Jesus pela verdade, e o que temos visto por aí. O que se vê acima – o ponto de vista conclusivo é sempre do representante da infalibilidade: Deus. Jesus menearia a cabeça se visse tal coisa. E talvez chamasse a gente religiosa de nossos dias de "raça de víboras", como chamou aos de sua geração (Mateus 12,34). E ainda diria "geração perversa e incrédula, até quando vos sofrerei...?". (Marcos 9,19)

10. Para não concluir...

No fundo, o que se precisa é reaprender a ler. Perceber que o sentido faz todo sentido. Seja no século VII a.C., no século I da era cristã ou vinte séculos após. Os textos sempre serão as tramas tecidas por aqueles que se incomodam – ou pelo direito de todos que precisa ser abafado através da construção de classes em oposição, ou pelas classes que se veem no direito de serem valorizadas de forma equiparada. Neste sentido, os escritos de Juízes e a fala do Jesus de Lucas são apenas dois exemplos em um mar de textos que constituem o discurso de uma gente que foi contando suas histórias em um tempo e em um lugar nos quais a luta pelo não machismo e não preconceito sempre existiu. E precisa existir. Ainda. Sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. Português. *A Bíblia de Jerusalém.* São Paulo: Paulus, 1980.

BRENNER, Athalya. (Org.). *Juízes a partir de uma leitura de gênero*. São Paulo: Paulinas, 2001.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária*: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FERRY, Luc. *A revolução do amor*: por uma espiritualidade laica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JAUSS, Hans Robert et alli. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Coord. e trad.: Luiz Costa Lima. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LACOCQUE, André. *Subversives ou un Pentateuque de femmes*. Paris: Du Cerf, 1992.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1996.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa I*. Trad.: Constança César. São Paulo: Papirus, 1994.

SETZER, Rachel. Os homens estão criando um mundo que Deus não quer: contradição e conflito no discurso religioso. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Palavra, fé, poder.* Campinas: Pontes, 1987, p. 91-102.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

EN-CANTO BIOGRÁFICO: MARTINHO DA VIDA, MEMÓRIAS NAS VEIAS DA FICÇÃO

Patrícia Luísa Nogueira Rangel (UNIGRANRIO)
patricia1234luisa@gmail.com
Idemburgo Pereira Frazão Felix (UNIGRANRIO)
professorfrazao@uol.com.br

RESUMO

Martinho da Vila é muito conhecido pelas suas composições musicais. No entanto, sua habilidade *poiética*, criativa, vai além do campo da música. Ele também é um escritor, utiliza muito bem as instâncias ficcionais. Suas obras mais propriamente literárias abordam diversos temas. Dentre entre eles, destaca-se a questão da memória de sua família. No presente artigo, intenta-se refletir sobre a utilização da memória como fio condutor de aspectos importantes da vida do compositor. A obra literária *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus* nos remete, imediatamente, à obra machadiana, pelo fato de que a narradora, Dona Teresa, escreve depois de seu falecimento. Lembrando Walter Benjamin, podemos dizer que Martinho José Ferreira tece a narrativa com fios biográficos, extraindo das tranças do esquecimento histórias que a memória olvidaria. O relato biográfico que subjaz à ficção desvela o difícil, mas não menos encantador caminho percorrido pelo cantor até chegar a tornar-se conhecido. A família, uma espécie de musa que serviu como inspiração para suas composições, influenciou na carreira, na criação de suas obras como um todo, como ocorre nas *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus.*

Palavras-chave: Memória. Biografia. Ficção.

1. Introdução

A narrativa de Martinho da Vila em *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus* é uma retrospectiva da existência de sua mãe na "terra" após o seu falecimento. Através do relato biográfico, gênero literário em que é narrada a história de uma pessoa ou mais de uma. Martinho apresenta também a sua história e o caminho percorrido até se tornar conhecido no meio artístico. Nesse sentido, o presente trabalho visa a refletir sobre a utilização da memória como fio condutor de aspectos importantes da vida do compositor.

A estratégia narrativa adotada configura um inventário de experiência de vida, ou seja, o texto é estruturado a partir da memória do autor, no caso Martinho. Ele não escolheu uma personagem fictícia para ser narradora durante o processo da narrativa, no entanto, concedeu este

condição a sua mãe, Tereza de Jesus, quem reproduz toda vivência familiar e contexto histórico em que o autor está inserido durante todo o processo de narrativa.

A narrativa vai sendo construída através das recordações, seja de pessoas ou lugares, o retorno do passado, que em um dado momento nunca fora vivido pelo autor. Portanto, essa busca pelas suas origens seria protegida contra o tempo, através da literatura, e de certa maneira reflete no presente.

Memórias Póstumas de Teresa de Jesus é uma narrativa que funciona como instrumento de preservação de memórias e busca da historicidade de Teresa e seus familiares produz a reconstrução da identidade, ou seja, um novo sentido na vida.

2. Martinho escritor

Martinho José Ferreira, o tão conhecido Martinho da Vila, é uma personalidade consagrada pelas suas composições musicais, no entanto, sua habilidade criativa ultrapassa os limites do campo musical e atinge as instâncias ficcionais, escrevendo sobre diversos temas, como políticos, sociais, culturais e familiares, e de diversos gêneros: infanto-juvenis, romance, biografia.

De acordo com o site oficial de Martinho da Vila, ele escreveu os livros: "*Vamos brincar de política*?", parte da coleção "Quem canta, conta", para o público juvenil, em 1986; "*Kizombas, Andanças e Festanças*" em 1992, livro autobiográfico, contando histórias pessoais e profissionais, apresentando segunda edição em 1998; "*Joana e Joanes – Um Romance Fluminense*", versão brasileira e portuguesa, em 1999, e francesa em 2012; a ficção "*Ópera Negra*" em 2001, na versão brasileira, e em 2013, na versão francesa; A biografia "*Memórias Póstumas de Teresa de Jesus*" em 2002; *"Os Lusófonos*", romance, em 2006; "*Vermelho 17*" em 2007, trata-se de livro de memórias da infância de Martinho, atualizadas com elementos atuais; "*A Rosa Vermelha e o Cravo Branco*" em 2008; duas obras em 2009, "*A Serra do Rola-moça*" e "*A Rainha da Bateria*"; Em 2011, "*Fantasias, Crenças e Crendices*", uma obra que foi classificada por Martinho como literatura musical; em 2013, a obra infanto-juvenil "*O Nascimento do Samba*"; o livro, cuja temática é escola de samba, "*Sambas & Enredos*" em 2014; e por fim, "*Barra, Vilas e Amores*" em 2015 (http://www.martinhodavila.com.br).

Na entrevista para *Revista Língua Portuguesa* (2013), Martinho comenta sobre seu lado escritor, dizendo que, enquanto escrever canções há necessidade de resumir uma ideia/tema, a literatura concede maior liberdade, podendo escrever pouco, voltar, reescrever e até trocar. Para ele, ser escritor de um livro é de muita responsabilidade, visto que é algo que será consultado, podendo ser até reeditado. Afirma Martinho que escrever é complicado e dolorido. Não que compor música não seja, porque ela é vista como algo de artista, e às vezes as pessoas não gostam da música, e sim da melodia. Já com o livro não existe essa escolha. (BRYAN, 2013)

A arte de narrar, de acordo com Benjamin (1994), está em extinção, porque são raras as pessoas que sabem narrar devidamente e, no geral, sentem dificuldades em intercambiar experiências. Ainda segundo o autor, os narradores recorrem às experiências que são passadas de geração a geração, e entre as narrativas escritas, as que mais se aproximam das histórias orais.

> Todos os homens produzem na sua vida quotidiana um número indefinido de textos narrativos, isto é, textos em que contam, em que relatam sequências de eventos de que foram agentes e/ou pacientes ou de que tiveram conhecimento como testemunhas presenciais ou como leitores ou ouvintes de outros textos. No âmbito da sua vida privada – desde as suas relações familiares às suas relações com amigos -, como no âmbito da sua vida social e institucionalmente regulada – por exemplo, todo *curriculum vitae*, toda a "história clínica", toda a ação judicial, toda a confissão religiosa pressupõe um texto narrativo –, o homem não pode deixar de produzir textos marcados pela narratividade. (SILVA, 1990, p. 596)

As obras literárias de Martinho da Vila são carregadas de experiências familiares e de vida, pelas quais ele passou. Em alguns de seus livros, o autor relata fatos de sua vida pessoal e profissional, resgatando memórias/lembranças. Bosi (1987) faz comparação da lembrança com diamante bruto, que precisa ser lapidado, sendo necessário estar associado ao sentimento, para que não seja só repetição de estado, e sim uma rememoração. Benjamin (1994) também concorda que rememorar está relacionado à relação afetiva e sensibilidade e não só recordar um acontecimento.

Explica Bosi (1997) que a lembrança é uma imagem construída por meio de representações, que estão na nossa consciência atual, levando em consideração que a percepção que tínhamos quando criança se modifica à medida que se vai amadurecendo e com ela também as ideias, realidade e valores. Nesse sentido, o escritor ao produzir uma obra literá-

ria é como lapidasse essa lembrança, diamante bruto, a fim de dar-lhe sentido.

Martinho, guardada a diferença da escrita, ao narrar fatos ligados às suas lembranças, pode ser comparado aos griots africanos do passado, que, de acordo com autores como Hampâté Bâ (1982), são espécies de trovadores que, através da tradição oral, característica própria da cultura africana, exerciam a arte de serem contadores de história, tornando um fato passado como evento presente, em que todos participam, narrador e ouvintes, tornando-os, portanto, testemunhas vivas. Silva (1990) explica que, na perspectiva da estética da recepção, o emissor e o código possuem historicidade própria, no entanto, não se deve anular ou desqualificar a historicidade do receptor/leitor, uma vez que se trata de um fator essencial na constituição do texto, principalmente, porque ele assume um papel de agente dinâmico na decodificação do texto.

Da mesma maneira que os griots africanos, no passado, resguardavam tradições e costumes de seu povo, através do ato de narrar, cantar e recitar, na contemporaneidade, evidenciam-se novos tipos de griots: os que utilizam a escrita como meio de compartilhamento de experiências e em prol da conservação da memória. Comenta Hampâté Bâ (1982) que, para o escritor, produzir o texto, há um diálogo secreto consigo, recordando os fatos como eles são realmente, de forma que a escrita se torna resultado de testemunho oral, que fora transmitido de geração a geração. Na escrita, portanto, de acordo com Silva (1990, p. 662), as conexões semânticas e pragmáticas traduzem a visão do mundo, sistema de crenças e valores, adquirindo significado e coerência. “A semântica do texto literário entretece-se de significados históricos e de significados metahistóricos, de significados sociológicos e ideológicos e de significados antropólogos e mítico-simbólicos”.

Assim, Martinho da Vila, como griot contemporâneo, narra suas experiências e a relação com a família, como em *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus*, que é um livro de memórias de sua família, na voz de sua mãe, que depois do seu falecimento resolve escrever a respeito.

3. Teresa de Jesus: porta-voz da memória

O enredo do livro *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus*, desenvolve a partir da voz da mãe de Martinho da Vila, Teresa de Jesus Ferreira, que conta a história da família. Teresa, protagonista da obra, é apre-

sentada por Faro (2003) como uma pessoa que, em vida, fala com certa doçura, através da bondade, tolerância e compreensão da vida e das pessoas, e com reverência, comparada a um ser iluminado.

Memórias Póstumas de Teresa de Jesus é um livro que começa com prefaciais como esclarecimentos, escritos por pessoas ligadas ao autor, Magaly Cabral, Marília Barbosa e Fernando Faro. A introdução mostra a importância da família para Martinho:

> Percebo a felicidade de Martinho quando a família de Martinho está toda reunida, o modo como brinca com cada um deles. Creio que, se pudesse, moraria numa imensa casa, onde todos os filhos morariam, além de parentes menos tão próximos. (CABRAL, 2003, p. XI)

Ainda nas proemiais, ou seja, prefaciais, a denominada "Célula Máter", Barbosa (2003, p. XIII) discorre sobre a relação familiar, que "nem aquele povo da casa de bamba", em que a família se reúne, seja nos encontros de domingo, feriados longos, Natal, Páscoa, casamentos e até enterros. "Gente que se quer bem e está acostumada a ficar juntos, mesmo quando acha aquilo tudo uma bagunça e pensa que está louco para ir embora e ter sossego em outro lugar". E por fim, em "Essa outra Teresa", Faro (2003, p. XVI) expressa seus sentimentos com relação à Teresa e sobre a sua morte, por citar trecho do poema de Manuel Bandeira, *A primeira vez que vi Teresa*:

> A última vez que vi Teresa, "não vi mais nada
> Os céus se misturaram com a terra
> E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas".

De acordo com Silva (1990), o protagonista representa, na estrutura dos agentes da narrativa, o núcleo por onde passam as outras personagens. A escolha de Teresa, como personagem principal e a voz do narrador, a nomeia como mediadora, tanto entre os demais personagens, como entre Martinho e o leitor. A escolha também tem a ver com a sua condição de chefe de família, após ficar viúva.

> Em 1948 eu, com menos de 50anos, estava viúva e sem nenhum filho na maioridade.
>
> Não me desesperei.
>
> Juntei minhas energias e falei comigo mesmo: "eu vou ser uma grande chefe de família. Vou cuidar bem dos meus filhos e educa-los para, no mínimo, serem boas pessoas".
>
> Rezei com fé as Almas Santas Benditas. Ao despertar de uma maldormida, reuni a filharada logo que acordaram e deixei bem claro que eles não tinham mais o pai, que teríamos de ser muito unidos, mutuamente solidários, e

> trabalhar bastante para a nossa sobrevivência. Frisei que não é digno viver de favores e que jamais deveríamos mendigar. (VILA, 2002, p. 45)

Diante da força e garra de sua mãe, Martinho a elege como heroína, pessoa responsável pelo elo familiar, o que vai ao encontro com a referência de herói, que Silva (1990) diz estar ligado aos códigos culturais, éticos e ideológicos de uma determinada época ou sociedade. De acordo com Benjamin (1994), o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes, ou seja, Martinho compõe seu texto a luz de sua experiência, a da sua mãe e de todos os envolvidos com ele.

As personagens de *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus* são nomeadas, individualizadas e particularizada, pois possuem uma identidade própria, mas não são isoladas, pois se relacionam e interagem. Silva (1990) explica que os personagens apresentam características psicológicas, morais e socioculturais, pré-existentes à ação narrativa, ou seja, elas nunca são *formas vazias* ou *puros operadores*. A existência do nome exerce um papel relevante para caracterização da personagem, da mesma maneira que ocorre na vida civil de cada indivíduo.

O autor ainda explana que retrato físico/psicológico/moral de cada personagem é completado com sua história genealógica. Em *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus*, os personagens estão diretamente ligados à protagonista, seja pelo grau de parentesco, como de amizade. Como personagens, além de marido, Josué Ferreira, aparecem também alguns familiares, como as filhas Deuzina, Zezé, Elza, o próprio Martinho, entre outros, e amigos e pessoas próximas, tais como Beto sem braço, comadre parteira etc.

Outras características importantes da obra são as várias descrições que aparecem. De acordo com Silva (1990), se torna elemento indispensável para a construção de significados, e a narradora, Teresa, não deixa de fazer uso de tal recurso, proporcionando uma sensação de realidade. Vila (2003; p. 7, 123), na voz de sua mãe, faz descrição dela mesma, uma pessoa normal, que gostava de ouvir música, cuidar da casa, cozinhar, conversar, mas não era muito de dar conselhos, era caseira, e católica praticante. Teresa dizia que na adolescência era menina pobre do interior, “negra bonita, cabelos lisos, moçoila esquia e de feições finas”; e na velhice: “Eu, com meus 94 anos, gozo de boa saúde, estou lúcida e enxergo”. Ela descreveu também seus filhos e de como cuidava deles, sempre asseados, penteados e bem vestidos.

Santos (2004) explica a importância do lugar, porque é lá que dá poder, desejo, afeto, informação, ideologia, artes e crenças, ou seja, toda bagagem cultural. Nesse sentido, se torna pertinente a descrição que Teresa faz das casas que morou, bem como do espaço Morro do Boca do Mato, na cidade do Rio de Janeiro, lugar para onde foram morar quando ela e sua família vieram de Duas Barras, interior do estado:

> A Boca do Mato ganhou esse nome porque ao pé da serra havia um descampado que ia dar um matagal que acabava numa floresta conhecida como Mata Virgem, onde é hoje o bairro Ouro Preto. O descampado virou um largo formado pelo cruzamento das ruas Aquidabã e Maranhão, o Largo da Boca do Mato, onde o Stanislaw Ponte Preta inventou o casarão da Tia Zulmira...
>
> ... A Boca do Mato, me dói dizer, foi um bairro que decaiu.
>
> O comércio do Largo da Boca do Mato era muito nos anos 40 que nos 90. Tinha uma padaria e confeitaria grande, dois armazéns, um açougue, uma farmácia, duas quitandas, uma carvoaria e três bares...
>
> O morro também era melhor. Tinha um bloco carnavalesco, o Burrinha do Aberlado, uma escola de samba, a Aprendizes da Boca do Mato, e dois times de futebol. O Caparaó e o Boquense...
>
> ... Antes do descampado, à esquerda de quem sobe, tem um caminho de subida que vai dar na parte conhecida como Morro do Céu, e à direita havia uma descida para se atravessar uma laje e subir para o lado do Terreiro Grande, um templo do candomblé na linha angola, próximo do qual nos morávamos. Subindo-se mais por esse lado, chegava-se às terras do se Bento, que tinha até cavalos, era proprietário de muitos barracos e residia numa bela casa, bem no alto do morro. Ao fundo do descampado, onde as crianças brincavam, começava os domínios da dona Maria das Vacas, assim conhecida por ter algumas cabeças de gado num pasto inclinado que ia dar na mata virgem da serra dos Pretos Forros.
>
> Pelo descrito dá para imaginar que o morro da Boca do Mato não era uma favela amontoada de barracos como é hoje e, portanto, eu não estranhei muito o lugar, um morro com algumas características rurais e totalmente tranquilo. (VILA, 2003, p. 26 e 27)

Martinho, em sua obra, recria os principais aspectos da vida de Teresa de Jesus em Barra do Piraí e na cidade do Rio de Janeiro, revelando costumes, hábitos próprios dela e da família. Nesse momento, fortemente se verifica a importância da existência da tradição oral, pois são costumes passados de geração a geração: como religiosa, gostava de ouvir a oração da ave-maria no rádio, a partir das seis horas da noite e, na noite de réveillon, além de confraternização e fogos, também é dia para orações e meditações; e acreditava que "pedir era uma vergonha. Todo pedinte deve ser visto como um ser desavergonhado, com exceção dos deficientes físicos; mesmo assim, só os totalmente incapazes para qual-

quer trabalho". (VILA, 2003, p. 45)

Outra narração da personagem narradora, Teresa, que aborda a temática de costumes e tradição é a importância das parteiras, mulheres experientes que realizavam partos domiciliares, cujo conhecimento era baseado em saberes adquiridos pelos antepassados e a importância do batismo da criança, logo após o nascimento.

> Tive 11 filhos sem conhecer um hospital-maternidade.
>
> Todos os meus filhos nasceram de parteira e só sobreviveram cinco, saldo assustador para os tempos atuais, porém dentro dos padrões da época pois o índice de mortalidade infantil antigamente era muito grande. A incidência era tanta que, sempre que nascia uma criança, os pais se apressavam em levá-la à pia batismal para que a recém-nascida não corresse o risco de morrer pagã. (VILA, 2003, p. 43)

Martinho, ao escrever *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus*, busca registrar a história de sua família, suas origens através das lembranças de sua mãe, segundo Cabral (2003). Lembrar não significa reviver, e sim, refazer, reconstruir e repensar as experiências do passado com as ideias de hoje, como comenta Bosi (1987).

4. Teresa e sua história

Em 15 de outubro de 1907, nasceu Teresa de Jesus, cujos pais, Serafina Maria da Conceição Silva e Benedito José Silva, apesar de constarem no registro, não os conheceu. "Acho que eles não cumpriram o juramento 'até que a morte nos separe' e também não viveram muito". Ela e os irmãos foram criados por uma senhora, a quem chamavam de Vovó Joana, moradora de uma casa-grande na fazenda do Pacau e "foi mãe de crianças de muita gente". (VILA, 2003, p. 5-6)

Teresa, em 1925, casou-se com Josué Ferreira, a quem amara à primeira vista. Tiveram 5 filhos que vingaram – Elza, Deuzina, Martinho, Nélia e Zezé. "Eu cataloguei 24 netos, 28 bisnetos e 5 tataranetos, e um dos 8 filhos da Deuzina, o Zeca, herdou o nome bíblico do avô, assim como o único da Juliana, bisneto" (VILA, 2003, p. 11). Na década de 1940, a família saiu de Duas Barras para recomeçar a vida na cidade grande. Passavam o dia na casa da comadre Lourdes e à noite se dividiam entre várias casas, até alugarem um barraco.

No Rio de Janeiro, Josué trabalhou em vários lugares, até conseguir uma vaga na Fábrica de Papéis Engenho Novo, que com horas extras

conseguia manter a família, inclusive, mudaram para um barraco maior. Teresa ajudava nas despesas, lavando e passando roupas para fora e Elza como doméstica. No entanto, no fim dos anos 40, salários estagnaram e os preços subiram muito, precisando que, Deuzina aos treze anos e Martinho aos nove, trabalhassem.

Teresa narra que, em 1948, no dia 22 de julho, Josué saiu e não mais voltou, encontrado morto no Instituto Médico Legal (IML) por ela. "Fiquei desnorteada como se estivesse perdida numa ilha deserta com um mar revolto por toda a volta". Viúva com cinco filhos menores, ela teve que agir como chefe de família. Os filhos cresceram, algumas casaram e Martinho foi prestar serviço militar, "engajou, fez curso de cabo, logo a seguir o de sargento e foi promovido". (VILA, 2003, p. 44 e 51)

Entre final da década de 50 e a de 60, foram dias de mudanças, em que a ascensão de Martinho indicava mudança na classe social. Mudaram para uma casa muito maior, mas alugada, no entanto, dois anos após, conseguiram comprar a casa própria, financiada pela Caixa Econômica, em Pilares. A casa estava ocupada por moradores que resistiam sair dela, enquanto não conseguiam desocupá-la, moraram em Pilares, casa que sua filha Nélia e o noivo emprestaram. Alguns meses depois, finalmente, mudaram para a casa própria.

A questão da religiosidade era muito forte na vida de Teresa, marido e filhos. Ela e o marido eram católicos praticantes e quando vieram para o Rio de Janeiro, as festas do Mês de junho, São João, Santo Antônio e São Pedro, eram a maior alegria, pois as brincadeiras nas danças de quadrilhas e os bailes a sanfona lembravam o interior. Após a morte do marido, aos sábados, na hora da ave-maria, ela reunia os filhos tanto para rezar como refletirem sobre a semana.

A narradora diz que o sobrinho Ejaídes fez contato, filho de seu cunhado Valdevino, e a convidou para visitá-los, e prontamente foi para matar as saudades e conhecer os novos parentes, já que se passara quase trinta anos. Ao conhecer um sobrinho, Ejaídes, em São Paulo, que "tinha o espiritismo como religião, incorporava um caboclo, o Pai Matheus, e era conceituadíssimo na umbanda", Teresa estabelece na narrativa a relação com as religiões de matrizes africanas. Ela também conta que sua filha Zezé frequentava o centro de umbanda no Rio de Janeiro desde pequena, inclusive, na antevéspera de fazer uma cirurgia, foi operada espiritualmente por um guia do terreiro que visitava, seu Cachoeira.

Em *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus* faz considerações a

respeito de suas filhas: Elza que se casou com Otávio, aos 24 anos, se separou porque brigavam muito, e casou-se novamente com o ex-marido, dessa vez no religioso, ficando, por fim, viúva; Deuzina, enviuvada aos 45 anos, dos oito filhos que teve, perdeu o caçula, Joni, aos 22 anos; Nélia, cujo noivo morreu antes de se casar e, tempo depois, casou-se com Genílson dos Santos, Yauca da Mangueira; e de Maria José (Zezé), a caçula da família, que casou-se três vezes até falecer em 1995.

No Início do século XXI, Teresa de Jesus, aos 94 anos começa a ter dificuldades PARA andar, precisando de cuidados. Ela narra que foi ficando deprimida e falava consigo:

> Não estou gostando nada da vida que levo e não tenho o menor prazer quando me tiram da cama. Passo o dia inteiro sentada. Ora me assentam no sofá, ora na cadeira de rodas, ora na poltrona.
>
> Dizem que velhice não é doença, mas quem não pode mais andar é doente sim. Achei melhor não sair mais da cama. (VILA, 2002, p. 129)

Apesar de Teresa ser uma pessoa que não se entrega a qualquer adversidade, ela sentiu que estava na hora de descansar. A relação da mãe com Martinho era muito forte. Antes de ir para o hospital, onde se deu sua passagem, a última pessoa com quem ela conversou foi com o filho, explicando que, na velhice, quem não pode andar e nem se cuidar e estar doente, não consegue ter esperança. Acrescentou que quando chega a hora de ver Deus, tem que querer, para não prolongar o sofrimento e nem penalizar os parentes. Apesar, segundo a narradora, de ele compreender, que ela estava querendo partir e que o preparava para sua morte, mesmo assim autorizou sua internação.

Chegou a ser internada, no entanto, 23 de junho de 2001, no Hospital Dr. Aloan, em São Cristóvão. Como dizem as palavras de Teresa: "Tive a sensação de que minhas células foram adormecendo, as batidas do coração ralentando e eu, enquanto espírito, fui me desgarrando da matéria e subindo lentamente... atravessei as nuvens e entrei no céu". (VILA, 2002, p. 140)

5. *Martinho: retrato biográfico*

O biografismo concede a obra literária a manifestação ou projeção confessional de uma experiência vivida, conforme Silva (1990). Complementa Almeida (2011) que ao escrever sobre a vida de alguém, característica de um texto biográfico, através do narrador, o autor conta, impli-

citamente, algo sobre sua comunidade, logo sobre si. Ao contar algo para o outro, objetiva a transmitir alguma informação. Benjamin (1994) comenta que a narração pode configurar um ensinamento moral, e é o narrador que sabe dar conselhos, embora, nos tempos atuais, pareça antiquado, principalmente porque as experiências estão sendo deixadas de lado.

Em alguns textos biográficos, o autor quer falar de si e do seu universo, por razões estéticas, utilizando do recurso ficcional com a finalidade de ser mais eloquente e universal. Nesse momento, utiliza-se da voz do narrador para conduzir o leitor ao jogo textual da narrativa, pela história em si e pelo jeito que é contada (ALMEIDA, 2011). De forma que ao ser narrado a história de Martinho, abre-se portas para conhecimento do cantor/compositor/escritor, bem como do caminho que ele percorreu até a sua consagração.

Martinho José Ferreira, conhecido como Matinho da Vila, devido sua relação com a escola do coração, GRES Unidos de Vila Isabel, nasceu no dia 12 de fevereiro de 1938, em Duas Barras, interior do Rio de Janeiro. Casado oficialmente com Cleodimar Correa Liscano, mas teve relacionamento amoroso com Anália, Ruça e Rita. Pai de oito filhos: Martinho Antônio, Analimar, Mart'Nália (Anália); Juliana e Tunico (Ruça); Maíra (Rita); e Preto e Alegria (Cléo). Possui oito netos.

Em *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus*, a figura desse artista é explorada, devido a vários relatos sobre ele, se destacando de outras personagens. Logo no início do livro, a narradora comenta a preocupação do seu marido, Josué com o futuro de Martinho, único filho homem de cinco filhos, o que se tornou um dos motivos da saída do interior, Duas Barras, para a cidade, Rio de Janeiro.

> (...) Desde que o nosso varão começou a andar e falar eu passei a pensar no futuro dele. O Martinho já está próximo dos quatro anos e, daqui a pouco, vai começar a ser mandado a abrir porteira. Depois a cuidar dos animais e logo, logo ele vai pegar no cabo da enxada. O máximo que ele poderá alcançar é chegar a meeiro, como eu cheguei. Isso se estudar e tiver muita sorte e disposição para o trabalho, porque os fazendeiros não arrendam suas terras a qualquer um. (VILA, 2002, p. 15)

Martinho é citado pela sua mãe como uma pessoa muito inteligente e recebia destaque em todas as instituições de ensino por onde passou. Quando criança, ele prestava serviços, incluindo faxina, para duas professoras aposentadas, Ida e Alzira, durante a semana, dormindo na casa delas. As duas senhoras o matricularam na escola pública, e quando terminou o primário, foi inscrito no Senai, onde fez o curso de Laboratorista

Auxiliar de Químico Industrial.

Como o curso profissionalizante era nos dois turnos, Martinho parou de trabalhar e as professoras davam-lhe uma boa mesada, que ainda ajudava nas despesas da casa da mãe. Teresa diz que as senhoras, Dona Ida e Dona Alzira, eram como verdadeiras mães para seu filho.

Entretanto, Martinho esteve cercado por um ambiente intelectual e artístico, a começar por seu pai, que sabia ler, escrever, tinha uma bela caligrafia e dominava as quatros operações (somar, subtrair, dividir e multiplicar). De acordo com a narradora, ele era saudado como "seu Letrado", "seu Josué das Letras" ou "Professor" em Duas Barras. As suas habilidades geraram frutos, porque exercia papel de contador nas fazendas, ajudava os senhorezinhos na alfabetização e nos deveres escolares, embora não recebesse para tais atividades. Santos (2004) comenta que mesmo as pessoas iletradas e que realizam trabalhos rudes, são intelectuais, ou seja, trabalham com ideias.

Segundo o autor, o intelectual é aquele que dialoga com a sociedade a partir de um saber específico, que nada mais é do que conhecimento, que a sociedade vai usar ou desprezar de acordo com a necessidade. Logo, a intelectualidade do senhor Josué também é evidente quando ele demonstrava habilidades de improvisar versos nos calangos e criar cantorias, escrever a história dos reis magos em versos para os mestres cantarem nas folias de reis. Além disso, ele era "um bom tirador de ladainhas caseiras, orações que se rezavam em novenas, de casa em cada, para pagamento de promessas", o que lhe permitiu, reverentemente, ser chamado de "Rezador" ou "O Operário das Rezas". (VILLA, 2002, p. 13)

De acordo com Santos (2004), intelectual é o possuidor de um saber tradicional, disposto a intercambiar com outros, a fim de produzir conhecimento, ou seja, uma comunicação, o que a pessoa sabe em conjunto com outros, através das trocas de saberes, que são fatos memorizados, habilidades desenvolvidas, enfim, todo conhecimento adquirido e que está na lembrança. O pai de Martinho começou a alfabetização dos seus filhos, o que era difícil à luz de velas. No entanto, com a chegada da luz elétrica, facilitou muito Josué dar aula para Deuzina, Martinho e Nélia.

Teresa também se considerava culta, embora nunca frequentasse uma escola. Essa cultura fora conquistada por meio da busca pela informação, principalmente, através do rádio e televisão.

> Eu desenvolvi minha cultura buscando a informação, já que nunca fui a escola. Aprendi a desenvolver a fala para me expressar bem e tinha por norma, principalmente, ouvir. Gostava de ouvir os contos literários e os artigos de jornal que Josué lia para mim.
>
> O rádio me ajudou muito e a televisão também. Nunca fui de ficar vendo novela ou programas inúteis. Não perdia os noticiários políticos e preferia programas musicais. Aos informativos voltados para a violência, do tipo Cidade alerta, Linha Direta e outros similares, eu não assistia. No fundo eles só servem para divulgar a marginalidade e eu preferia gastar o meu tempo com programas enriquecedores do conhecimento. Os da TV Educativa e da TV Cultura me foram úteis. Aprendi a pensar. (VILA, 2002, p. 135, 136)

As senhoras professoras, Ida e Alzira, também colaboraram para que Martinho prestasse serviço militar num contingente especial, no Laboratório Químico e Farmacêutico do Exército, porque tinham amizade com a família do ministro da Guerra, Marechal Lott. Após a baixa na carreira militar, já estava certo que ele iria se tornar funcionário público. No entanto, engajou, fez curso de cabo e depois de sargento e foi promovido.

Por volta da mudança para Quintino, a nova casa vivia em festa, principalmente no fim do ano, com a participação de sambistas. Foi numa dessas festas que Martinho compôs a "Casa de Bamba":

> Na minha casa todo mundo é bamba
> Todo mundo bebe, todo mundo samba...
>
> (VILA, 2002, p. 60).

O samba, conforme Santos (2004), é um veículo musical de sociabilidade de um grupo, seja no trabalho, festas, linguagens e hábitos. Para o autor, a base material do samba são os grupos negros urbanos cariocas em interação com outras pessoas, inclusive recém-imigrantes rurais.

E assim, em todas as oportunidades possíveis, como diz Teresa, "como é compositor, já tinha um samba na cabeça", como: "O Caveira",

> ...O Caveira, nega, o Caveira
> Empurrando a promissória
> Que venceu quarta-feira...,

que se referia ao credor, por época que estavam muito endividados; "Tom maior",

> ...Ah! Eu hei de ver
> Você ninar e ele dormir
> Hei de vê-lo andar,
> Falar, cantar, sorrir...,

quando assumiu o filho de Anália, registrando-o como Martinho Antônio

Mendonça Ferreira; "Salgueiro na Avenida",

> Oitenta e dois, dezembro, dezessete
> Pela terceira vez a história se repete
> Desta vez com a Juca
> A Juju, Juquinha
> Minha Juliana ficando mocinha...,

samba referindo-se a sua filha com a Ruça, Juliana, que ficou menstruada aos 12 anos para espanto de todos; entre outras inspirações. (VILA, 2002, p. 63, 92)

Na década de 1970, Martinho decide largar a carreira militar em prol da artística: "...logo virou uma estrela da música popular com muito sucesso, o que causou uma reviravolta positiva em nossas vidas", narra sua mãe (VILA, 2002, p. 65).

Sua relação com escolas de samba, como compositor, começou ainda quando Martinho tinha 15 anos ao compor o samba enredo "Carlos Gomes" –

> Viemos cantar a história
> De um maestro cheio de glória
> Carlos Gomes
> O nome do Brasil elevou
> Nasceu na cidade de Campinas
> Aluno de seu genitor...,

para a Escola de Samba Aprendizes da Boca do Mato. Teresa também comenta a relação de Martinho com a Escola de Samba Unidos da Vila Isabel, por citar um samba-enredo composto por seu filho, junto com Azo e Ovídio Bessa, "Raízes" (1987) –

> A Vila Isabel
> Incorporada de Maíra
> Se transforma em Deus supremo
> Dos povos de raiz
> Da terra kaapó...;

e a composição de Martinho, "Gbala – Viagem ao templo da criação" –

> Meu Deus
> O grande criador adoeceu
> Porque a sua geração já se perdeu
> Quando acaba a criação
> Desaparece o criador
> Pra salvar a geração
> Só esperança e muito amor...,

samba-enredo de 1993.

Enfim, Martinho é retratado por Teresa em seu livro como um intelectual que serve ao povo, pois escreve para esse grupo específico. Além do mais, é uma pessoa simples que está muito ligado a família, de suma importância na construção da personalidade dele, pois foi através dela que adquiriu valores para viver e conviver em sociedade.

6. Conclusão

Como se disse anteriormente, a obra *Memórias Póstumas de Teresa de Jesus*, de Martinho da Vila, é uma narrativa ficcional, cuja narradora é a falecida mãe do autor. Nessa história, a narradora-protagonista discorre sobre sua vida, desde seu nascimento, passando pela juventude, vida adulta e velhice. Dentro dessa mesma obra, Martinho também desvela sua própria biografia, apresentando aspectos relevantes de todo processo de construção do cidadão e do profissional respeitado que se tornou.

A escolha de Teresa de Jesus como protagonista e narradora, principalmente, contando sobre momentos da vida do autor, confere credibilidade ao leitor, pelo grau de parentesco, bem como pelo desenvolvimento do enredo. A subjetividade de Teresa, ao narrar os fatos de sua vida, que de certa maneira está relacionada ao seu filho, numa relação em que ele a vê como heroína, por toda força diante de dificuldades e problemas que surgiram, como a morte do marido, mantendo o elo familiar intacto. Em fim, o livro *Memórias Póstumas de Tereza de Jesus* provoca sensibilidade ao leitor, ao ponto de envolvê-lo, e levá-lo a imergir na história.

Teresa é, portanto, porta-voz das memórias familiares do autor, e como tal, ela nomeia os personagens, respeitando suas individualidades; faz descrições de seus familiares, destacando Martinho, bem como das casas em que morou e da cidade, Duas Barras, interior, e do Morro da Boca do Mato, Rio de Janeiro; rememora costumes e tradições etc.

Martinho da Vila é conhecido por ser compositor, contudo, também possui a habilidade de ser escritor de obras literárias, o que considera ser de grande responsabilidade, pois é algo a ser consultado. Além disso, diferente da música que a pessoa pode desmembrar letra/melodia, ou seja, gostar mais da melodia do que de letra, ou vice-versa, o livro, por sua vez não há essa possibilidade.

Devido à importância para Martinho sobre lembranças e memórias, pode ser comparado ao griot dos povos africanos, transmissores de

cultura e tradição de um povo, executando, portanto, eficazmente a função de griot contemporâneo, por preservar e divulgar sua história.

Como se pôde perceber, ao longo do desenvolvimento deste artigo, Martinho da Vila soube utilizar importantes ferramentas literárias para tornar suas memórias mais palatáveis e atraentes. A ficção se oculta na argamassa biográfica. E a biografia se torna ficção, ensejando um maior contato dos leitores-fãs com a vida de seu ídolo. Essa obra ficcional revela um artista da palavra que teve oportunidade de demonstrar que já estava nas veias das composições musicais o DNA do ficcionista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOZA, Marília. Célula Máter. In: VILA, Martinho da. *Memórias póstumas de Teresa de Jesus*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2003.

BRYAN, Guilherme. Entrevista: samba da lusofonia. *Revista Língua Portuguesa*, edição 93. Segmento: julho, 2013. Disponível em: <http://revistalingua.com.br/textos/93/samba-da-lusofonia-292122-1.asp>.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ___. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*; lembranças de velhos. São Paulo: USP, 1987.

CABRAL, Magaly. Introdução. In: VILA, Martinho da. *Memórias póstumas de Teresa de Jesus*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2003.

FARO, Fernando. Essa outra Teresa. In: VILA, Martinho da. *Memórias póstumas de Teresa de Jesus*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2003.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I*: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982.

OLIVEIRA, Veridiana. *Confissão com ficção – criação biográfico literária de Cristóvão Tezza*. 2011. Tese (de doutorado). – UFSC: Florianópolis.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Épuras do social*: como podem os intelectuais trabalhar para os pobres. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1990.

VILA, Martinho da. *Memórias póstumas de Teresa de Jesus*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2003.

_____. http://www.martinhodavila.com.br

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)
vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

O ensino de português como segunda língua para falantes não nativos é uma prática existente desde o período da colonização. No entanto, a consciência desse campo como uma área de atuação profissional acadêmico-científica é recente. Nesse contexto, o presente trabalho visa abordar questões ligadas ao processo de formação de professores de português como língua não materna no Brasil em perspectiva sócio-histórica no contexto do ensino para estrangeiros. A justificativa do trabalho se dá a partir da lacuna criada no que diz respeito a essa temática, pois, mesmo existindo muitos trabalhos sobre a formação de professores, a maioria pensa o professor de português como língua materna ou, aqueles que pensam a formação do português língua estrangeira, nem sempre deixam claro sua relação com o português língua não materna. Além disso, ao abordar a questão em uma perspectiva histórica, a pesquisa nos ajuda a pensar as ações formais e informais em prol da formação dos professores. Para tal objetivo, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, abordaremos a questão do reconhecimento da língua portuguesa como língua nacional do Brasil. Depois, na segunda parte, falaremos sobre a história do ensino de português língua não materna no Brasil, mostrando como surgiu a consciência sobre a área. Por sim, discutiremos as mudanças geradas a partir dessa nova consciência no que diz respeito ao ensino e a políticas linguísticas.

Palavras-chave: PLE. Português segunda língua. Ensino de português.

1. Introdução

O ensino de português como segunda língua para falantes não nativos é uma prática existente desde o período da colonização. No entanto, a consciência desse campo como uma área de atuação profissional acadêmico-científica é recente. Nesse contexto, o presente trabalho visa abordar questões ligadas ao processo de formação de professores de português como língua não-materna no Brasil em perspectiva sócio-histórica no contexto do ensino para estrangeiros.

A justificativa do trabalho se dá a partir da lacuna criada no que diz respeito a essa temática, pois, mesmo existindo muitos trabalhos sobre a formação de professores, a maioria pensa o professor de português como língua materna ou, aqueles que pensam a formação do professor de língua estrangeira, nem sempre deixam claro sua relação com o PLNM (português língua não materna). Além disso, ao abordar a questão em uma perspectiva histórica, a pesquisa nos ajuda a pensar as ações formais e informais em prol da formação dos professores.

Para tal objetivo, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, abordaremos a questão do reconhecimento da língua portuguesa como língua nacional do Brasil. Depois, na segunda parte, falaremos sobre a história do ensino de português língua não materna no Brasil, mostrando como surgiu a consciência sobre a área. Por sim, discutiremos as mudanças geradas a partir dessa nova consciência no que diz respeito ao ensino e a políticas linguísticas.

2. O reconhecimento da língua portuguesa como língua nacional

De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (HOLANDA, 1936), havia diversas línguas em circulação no território brasileiro no século XVIII. Isso porque os chefes de famílias paulistas falavam a língua geral tupi no domínio privado, e o português nas câmaras municipais, fazendo com que a alternância de códigos ocorresse constantemente nos sertões, vilas e cidades, de acordo com a situação. Já no início do século XIX, Lima (2012) comenta:

> No momento em que o Brasil se tornou independente, constata-se uma situação bastante complexa. De um lado, se considera a experiência linguística dos diferentes povos circunscritos ao território, constata-se um plurilinguismo formado por línguas indígenas, línguas africanas e outras línguas europeias e também pelas variedades do português em função dos regionalismos, do acesso diferenciado aos padrões cultos, bem como da condição de aquisição do português como segunda língua, válida para grande parte desses povos, notadamente para os africanos traficados para o Brasil.
>
> De outro lado, esse foi um momento de elaboração simbólica acerca da nacionalidade linguística do país. Isso ocorreu não só no campo da literatura romântica, mas mesmo antes, em diferentes campos discursivos ligados à história da imprensa e à política, como mostram alguns exemplos, entre eles a produção do Visconde da Pedra Branca sobre a diferenciação entre a "língua portuguesa" e o "idioma brasileiro", e o *Dicionário da Língua Brasileira*, publicado em Ouro Preto em 1832. (LIMA, 2012, p. 357)

Devido à situação caótica descrita por Lima (2012), começam a

ser tomadas diversas medidas para a institucionalização da língua portuguesa no território brasileiro. Lima (2012), a partir das palavras de Matos (1999), explica:

> As primeiras leis de instrução pública definiam como um dos objetivos ensinar a "língua nacional" aos futuros cidadãos da pátria, sendo este um dos caminhos para se chegar a um "modo geral de sentir" (MATTOS, 1990, p. 251), indispensável para o projeto político saquarema: um Estado centralizado, sob a direção da classe de proprietários de terras e de escravos, em um regime de monarquia constitucional. Era consenso que Portugal havia posto o Brasil no caminho da civilização, e o atributo de uma língua civilizada deveria ser assim preservado. (LIMA, 2012, p. 353)

Além das leis que buscavam a divulgação da língua nacional, o início do século XIX é marcado pela expansão da cultura escrita, a partir das mudanças desencadeadas pela circulação da palavra impressa e das medidas para promover a instrução das primeiras letras (LIMA, 2008). Cresce também a divulgação da produção intelectual sobre a constituição de uma língua nacional e são desenvolvidas pesquisas na área, com temáticas relacionadas à reflexão sobre a língua: brasileirismos, tupinismos, africanismos, princípios que regeriam a ortografia, a distância entre a língua falada e línguas literárias, entre outras.

No que diz respeito ao século XX, no debate parlamentar ocorrido em 1930, começa a se pensar sobre qual seria a expressão mais apropriada para denominação da língua nacional: a língua brasileira ou a língua portuguesa. Com isso, em 1935, há a tentativa de firmar, através da lei, a expressão "língua brasileira". Como afirma Lima (2012):

> A polêmica se manteve na Constituição de 1946, que estipulou que não poderiam ser eleitos tanto os analfabetos quanto os "que não sabiam exprimir-se em língua nacional". Permanecia em aberto a denominação da língua: nas Disposições Transitórias dessa Constituição, estabeleceu-se que o governo nomearia uma comissão para opinar sobre a "denominação do idioma nacional". (LIMA, 2012, p. 354)

A Constituição outorgada pelo regime civil-militar em 1967 mantém a denominação de "idioma nacional" para se referir ao idioma que deveria ser ensinado e que o cidadão deveria saber para ser eleitor. Somente anos mais tarde, na Constituição de 1988, que aparece, pela primeira vez, a denominação da língua nacional e o reconhecimento da língua portuguesa como o idioma oficial da República.

3. *A história do ensino de PLNM* (*português língua não materna*) *no Brasil*

O ensino de português como língua não materna para falantes de outros idiomas e participantes de outras culturas existe no Brasil desde tempos remotos, fato que foi intensificado e transformado em medida oficial, a partir do período das descobertas. Com os objetivos de propagar a fé e expandir o território do império, a Coroa portuguesa investiu, ainda que de maneira precária, na formação de mestres e no envio de cartilhas para os territórios ultramarinos. Segundo Almeida Filho (2011),

> Os primeiros adquiridores foram "os línguas", jovens portugueses tornados intérpretes à força deixados na costa entre os índios para se aproximarem de seus idiomas. Os primeiros "professores e aprendizes" de catecismo, primeiras letras em português, gramática e noções de literatura culta dos grandes escritores clássicos romanos foram padres da igreja católica e índios da costa atlântica brasileira da região sudeste reunidos ao redor dos primeiros colégios jesuítas. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 93)

Almeida Filho (2011) explica que, de acordo com a Carta de Caminha, escrita nos primeiros dias da Colônia, foram deixadas com os índios pessoas consideradas "degredadas" para que, a partir do convívio, eles aprendessem a língua dos nativos espontaneamente e se tornassem "línguas" ou intérpretes para os colonizadores.

Anos mais tarde, foram fundados o *Colégio de Salvador* (1550), a segunda escola brasileira, denominada de *Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente* (1553), o *Colégio de São Paulo de Piratininga* (1554) e a rede de escolas de primeiras letras na colônia. Nessas instituições, os habitantes da nova terra aprendiam a ler, escrever e falar em português. No que diz respeito à escolha de professores, Almeida Filho (2011) explica que muitos eram improvisados:

> [...] para a Bahia, por exemplo, foram trazidos da metrópole sete pivetes, garotos infratores, órfãos da rua, para auxiliar no ensino do português para os índios. Padres católicos foram trazidos também, nessa época, para aprenderem a gramática das línguas indígenas de modo a facilitar a interpretação do ensino feito em português. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 97)

Devido ao seu projeto expansionista, a Coroa Portuguesa se uniu com a Companhia de Jesus, que tinha como principal objetivo a expansão da fé cristã e outras gentes, principalmente povos recém-descobertos. De acordo com Leitão (2008), essa foi "uma aliança estratégica entre a expansão da fé e a expansão de uma língua e de uma cultura, proporcionando ambas um domínio, expansão ou controle territorial". (LEITÃO, 2008, p. 4)

Como a língua era usada como um instrumento de evangelização pelos jesuítas, ela não deveria ser necessariamente o português. Devido a isso, os missionários aprenderam as línguas indígenas, de modo que essas possibilitaram uma forma de comunicação entre eles e os nativos e aproximaram ambos os povos. Além disso, implementaram a instrução elementar, com a criação de escolas de ler e escrever, que promoviam o ensino da língua para crianças ameríndias.

A partir das experiências vividas no ensino de português como língua não materna pelos primeiros jesuítas que vieram para o Brasil, são elaborados dois documentos: a parte IV das *Constituições* e a *Ratio Studiorum*. Esses documentos orientavam os mestres missionários e abordavam questões relacionadas à atividade pedagógica, como, por exemplo, o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Outro período importante para a difusão do português foi a escravidão de africanos e descendentes. Isso porque, além de ela ter sido um dos elementos básicos da economia colonial, o português foi também usado como língua veicular por falantes de outras línguas, principalmente nas áreas urbanas e nas regiões em que essa língua era corrente.

Lima (2012) afirma que

> A visão geral sobre as descrições nos aponta para uma interação linguística fluida. Por um lado, o que temos a deduzir é que os escravos, tanto crioulos como africanos, eram vistos como falantes desembaraçados. Mas, por outro lado, devemos procurar o que estas descrições revelam sobre os próprios senhores e sobre como viviam a língua corrente na cidade. Se aos ouvidos dos senhores os escravos se comunicavam bem, isso pode nos levar a supor que esses escravos influenciavam o falar corrente e cotidiano. Os estudos linguísticos atuais têm investigado as influências na sintaxe no português do Brasil dadas pela situação de contato com as línguas africanas. Indo muito além do vocabulário, aponta-se para as formas correntes que passaram ao vernáculo, à língua falada do dia a dia, que poderiam ser explicadas por características específicas de tais línguas, sobretudo as do grupo banto. (LIPSKY, 2008; GAVES, 2009, *apud* LIMA, 2012, p. 364)

Na metade do século XVIII, o sistema jesuíta é abalado, quando o Marquês de Pombal promulga um ato que expulsou os padres de seus 17 colégios. Essa atitude causou uma escassez e formalidade inócua das escolas da colônia. Nesse mesmo período, começam a ser realizadas políticas linguísticas para impor o português e proibir a língua geral nos aldeamentos indígenas (MARIANI, 2004), o que fez com que aumentasse a força da primeira língua e quase extinguisse a segunda, e a língua portuguesa começa a ser valorizada em detrimento do latim, utilizado na lite-

ratura e nas reformas educacionais.

4. *A consciência sobre a área de ensino de PLNM (português língua não materna) e as mudanças ocasionadas*

Por fim, já no século XX, inaugura-se nos anos 30 o ensino de línguas modernas no Brasil. Isso mostra que, mesmo a existência da prática de ensinar português para falantes não nativos sendo antiga, abordagens metodológicas que enxergam a língua portuguesa como uma língua não materna tem pouco mais de 50 anos, se consideramos como ponto de partida a publicação do livro pioneiro *Português para Estrangeiros*, de Mercedes Marchand (Porto Alegre, 1957). Além disso, a consciência da área de atuação profissional acadêmico-científica focada no processo de aprendizagem de português como língua não materna também é recente, podendo ser datada em pouco mais de 20 anos. De acordo com Almeida Filho (2011),

> A percepção de que temos uma prática institucionalizada crescente em novos postos de ensino do português para falantes de outras línguas no Brasil e no exterior abre caminho para a instauração dessa especialidade no campo da teoria do ensino e aprendizagem das línguas, campo esse constituinte da linguística aplicada contemporânea brasileira. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 94)

Na década de 70, as universidades USP e Unicamp criam cursos de português língua estrangeira (PLE) para estrangeiros. Com isso, a Unicamp busca iniciativas para a consolidação da área, como a instituição do PLE como disciplina de catálogo e a contratação de docentes pesquisadores, e a USP implanta o PLE, ainda que tenha sido como uma extensão desvinculada da graduação e da pós. Além disso, com a criação desses cursos, aumenta a necessidade de professores especializados na área e começa a se pensar em critérios de escolha para a seleção desses profissionais. Como comenta Almeida Filho (2011),

> A emergência da área de PLE possibilitou ainda a visibilização de especialistas agora convocados a ofertar inúmeros cursos de formação inicial e principalmente continuada de atualização de professores de PLE no Brasil e exterior, esses últimos com o patrocínio do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, em colaborações esporádicas com Embaixadas do Brasil no exterior, universidades estrangeiras, com a UNES, CO e União Latina, entre outros, desde 1991. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 101)

O final da década de 70 foi marcado por iniciativas de ensino e publicação de manuais para o ensino de PLNM. Como explica Almeida

Filho (2011), nesse período, é publicada uma série importante para o ensino de português como língua não materna por Biazioli & Gomes de Matos, do Centro Yázigy de Linguística Aplicada, em São Paulo.

Já na década de 80, há a criação de pós-graduação direcionada para a área e aumenta o número de estrangeiros no país, o que faz com que cresça o investimento nesse campo e estimule a elaboração de materiais didáticos, como as séries *Tudo Bem*, de Raquel Ramalhete, *Avenida Brasil*, de Emma Eberlein de Lima et alii, e *Fala Brasil*, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry, marcados pela modernização gráfica e a tentativa de uma comunicativização do ensino estruturalista da época.

Na década de 90, é criada uma nova consciência profissional no âmbito do ensino de português língua não materna (PLNM). Com isso, além do início da oferta de disciplinas relacionadas à área nos nas graduações e nos programas de pós-graduação, são elaborados livros teóricos direcionados para professores ou alunos de letras em formação para esse campo. No entanto, mesmo com essas iniciativas, como explica Almeida Filho (2011),

> Não há nessa década e nem nesta em que vivemos a formulação de uma política oficial deliberada e abrangente para a língua portuguesa, seja no âmbito interno do país, seja no âmbito externo, para apoiar a oferta de EPLE [ensino de português como língua estrangeira] que leve em conta (1) a formação de novos professores em bases contemporâneas, (2) a formação continuada coordenada desses professores nos postos ao redor do mundo, e (3) o estabelecimento de balizas para novos currículos, programas, materiais e exames de proficiência. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 16)

Por fim, ainda na década de 90, a partir do modelo de extração comunicacional criado e utilizado no *Projeto Português Língua Estrangeira*, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é iniciada uma tentativa de implementação de um exame nacional de proficiência, o Exame Celpe-Bras, criado em 1993, pelo Ministério da Educação.

5. Conclusão

Podemos concluir que os fatos históricos inerentes à colonização do Brasil nos revelam políticas linguísticas e educacionais típicas da época que influenciaram o processo de formação professores para lecionar o português e os critérios de seleção para esses profissionais. Isso porque, apesar do investimento da Coroa em ações educacionais que buscavam divulgar e expandir a língua, não houve a preocupação de ela-

boração de um projeto voltado para a qualificação e especialização desses profissionais que ensinavam a língua portuguesa para falantes não nativos.

Somente na década de 50, quando se inicia o período considerado moderno para o ensino de PLMN, começa a se pensar em quais profissionais estavam ensinam português como língua estrangeira e qual era a formação esperada para que fosse desenvolvido um trabalho satisfatório.

No entanto, mesmo com a conscientização das especificidades da área, com o aumento da oferta de cursos e com os avanços nas discussões teóricas sobre o tema, certos critérios e valores não mudaram ao longo do tempo, o que gerou consequências graves para o campo. Ao refletir sobre o mercado de trabalho atual, podemos notar que, devido à falta de profissionais especializados, os professores que estão ensinando língua portuguesa para estrangeiros são aqueles que cursaram graduação em letras, na habilitação de português como língua materna, ou, em casos mais graves, nativos da língua sem formação na área.

Portanto, torna-se cada vez mais urgente o reconhecimento das diferenças metodológicas entre o ensino de língua portuguesa como uma língua materna e o seu ensino como uma língua estrangeira e o crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação que visem à formação de profissionais especializados na área. Iniciativas como as da Universidade de Brasília, que atualmente tem uma habilitação na graduação de letras voltada para o ensino de português como língua estrangeira, devem ser seguidas como modelo para que esses cursos possam ser implementados em outras regiões e para que mais estudos sobre essa temática sejam desenvolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

_____. *O ensino de português como língua não-materna*: concepções e contextos de ensino. 2011. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>

LEITÃO, Ana Rita Bernardo. Dos semeadores da palavra: o ensino do

português junto dos ‘gentios‘ (contributo para uma história da didáctica do português língua não materna). In: *Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Portugal: Universidade do Porto, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/1453098/dos_semeadores_da_palavra_o_ensi-no_do_portugu%c3%aas_junto_dos_gentios_contributo_para_uma_hist%c3%b3ria_da_did%c3%a1ctica_do_portugu%c3%aas_l%c3%adngua_n%c3%a3o_materna_>.

LIMA, Ivana Stolze. Escravos bem-falantes e nacionalização linguística no Brasil: uma perspectiva histórica. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, vol. 25, n. 50, p. 352-369, 2012. Disponível em: < http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/doc/artigos/k-n/fcrb_ivanastolzelima_escravos_bem_falantes_e_nacionalizacao_linguistica_no_brasil.pdf>.

ESCRITA E MEMÓRIAS NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO SOCIAL

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)
jackeline.barcelos1@hotmail.com
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
lizdaiana@ig.com.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a escrita e memórias narrativas como ferramenta pedagógica. E também evidencia a relação com a escrita a partir de uma pesquisa com um grupo de alunas, que são professoras em exercício do ensino fundamental da rede pública, matriculadas no curso de licenciatura em pedagogia do PARFOR/UENF. As alunas apresentaram percepção negativa a respeito de suas escritas as deixando excluídas socialmente. A metodologia utilizou roteiro de entrevistas semi-estruturadas, questionários e aplicação de trabalhos escritos, amparados conforme estudos sugeridos por David Tripp (2005), que apontam recomendações a respeito da pesquisa-ação. Indaga-se se, na condição impelida de narradoras-autoras, partindo do pensamento de Walter Benjamin, as alunas não seriam provocadas em sua necessidade humana de comunicação e, consequentemente, em seu desejo e esforço em relação à escrita e ao uso de estratégias alternativas para lidar com a produção de textos de sua autoria e de suas memórias de suas infâncias na perspectiva da inclusão social. Os resultados da pesquisa, a partir da produção de um livro de memórias docentes, apontam para um reconhecimento social de suas experiências, conferindo-lhes a possibilidade de uma emancipação possível a partir da estratégia pedagógica vivenciada e do empenho da universidade que deu suporte oferecendo mais disciplinas com o enfoque a produção textual.

1. Introdução

Para iniciar a pesquisa foi realizada uma sondagem exploratória junto à turma do 1º período do curso de 1ª licenciatura do PARFOR da Universidade Estadual do Norte Fluminense, RJ. Nela constatamos que dentre as vinte e seis alunas da turma, (84,6%) explicitaram algum sentimento negativo em sua relação à escrita.

O PARFOR presencial é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as instituições de ensino superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os

professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

As alunas têm dificuldades para escrever por uma variedade de razões. Este artigo fornece uma visão geral dessas razões, incluindo a experiência limitada com a escrita, com a língua e ensino médio de baixa de qualidade. As evidências sugerem que os professores podem promover o desenvolvimento da leitura e da escrita docente, fornecendo às alunas do PARFOR instruções que desenvolvam a proficiência na língua, oferecendo-lhes a possibilidade a partir da estratégia pedagógica vivenciada da escrita de suas memórias já organizadas cronologicamente sobre fatos reais.

A expressão "escreveu, não leu, o pau comeu" – metaforiza o tamanho do problema que as alunas têm de enfrentar na universidade, quando começam a dar os primeiros passos para desenvolver a proficiência na leitura e na expressão escrita docente para a produção de resenhas, resumos e TCC.

Até mesmo no exercício docente e cotidiano as alunas não se sentem incluídas, ficam com receios de cometer erros gramaticais. Uma vez escrito está registrado e quando se erra se compromete a intelectualidade.

Por esse motivo as memórias foram escolhidas e mediadas de maneira intencional, organizada como estratégia alternativa para lidar com a produção de textos visando à elevação da autoestima e da inclusão social.

Para iniciar esse do trabalho, selecionamos diferentes estudiosos e pesquisadores para discutir a questão das memórias narrativas. Tendo como referências as contribuições teóricas do Walter Benjamim (1975), Larrosa (2001), Bosi (2003), Josso (2004) e outros autores.

Dessa forma vimos que, para Ecléa Bosi (2003, p. 69),

> Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta.

As palavras de Bosi (2003), na epígrafe deste texto, nos convidam a refletir sobre o significado das histórias de vida, que desvelam, descor-

tinam lembranças profissionais, lembranças de fotos marcantes da infância e fazem emergir a memória com a sua magia através de fatos, imagens, pessoas, lembranças que emocionam e que reconstroem histórias singulares carregadas de verdades, de emoções e sentimentos.

No processo de investigação é importante ressaltar que o diálogo com as experiências das estudantes pode proporcionar um espaço para a reflexão sobre suas experiências pedagógicas marcantes de suas memórias pedagógicas.

A experiência do trabalho educativo realizado na cultura escolar em meio a tantos outros saberes, é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes das práticas, constituídos pelos professores em sua formação e em suas vivências.

Reconhecemos assim, as potencialidades contidas na explicitação dos saberes, práticas e experiências incorporadas às memórias narrativas pessoais e sociais e que ao serem refletidas podem trazer novos olhares para a formação docente. Segundo Bosi (1994, p. 55),

> Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho é trabalho. (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Entendemos que ao trazermos as memórias narrativas das estudantes, que fazem a licenciatura no PARFOR/UENF poderemos dialogar com as imagens rememoráveis instituídas socialmente em relação à docência e também memórias de infância.

Nesse sentido, acreditamos que explorar a memória é interrogar o passado que está sempre dependente das próprias opiniões, perspectivas e acima de tudo, de nosso presente. Em suma, o presente e o passado significam lidar não apenas com as percepções, valores, conhecimentos e linguagens que mudam, mas também com acontecimentos ocorridos após a época examinada.

É sobre esse tempo em que o “novo” gera confianças para alguns e desafia o “velho”, que busco nas entrelinhas das memórias das alunas, as injunções das práticas de formação através de seus testemunhos orais que ampliam nossas percepções sobre as suas experiências pedagógicas mais marcantes que revelam tradições e afetos e fatos, músicas e ambientes da infância que são “escavados e recordados”, como na interpretação de Benjamin (1987, p. 239):

> A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. (...) e certamente é útil avançar em escavações segundo planos.

Resgatar a memória coletiva de uma comunidade local e de suas próprias experiências é incorporar a tessitura das redes de saberes que dão sentido as nossas ações cotidianas, compartilhando-as coletivamente, através de uma ação educativa que tem como ponto de partida e como ponto de chegada. Assim as alunas se sentiram pertencidas ao contexto e ao mesmo tempo socializadas.

Contar e escrever o que se faz nos espaços escolares durante sua vida profissional, é uma forma simples e prática de desenvolver e compartilhar experiências.

Com a escrita individual e a escrita coletiva as alunas puderam aprender juntas que o erro faz parte da aprendizagem. Elas compartilhavam suas dúvidas durante a escrita do livro e elas mesmas revisavam seus textos. Foi assim que a escrita também se tornou solidária.

2. A importância da autoria na formação docente

Pensar na qualidade educacional sugere reflexão sobre o papel dos professores nessa formação do pedagogo e a importância da autoria escrita. Consideramos que as estudantes são sujeitos que por meio de suas histórias, dos seus relatos, reconstroem através da memória as suas experiências profissionais o que possibilita a rememoração e a reflexão sobre os acontecimentos que produziram marcas e que inscreveram registros de interação com as diferentes aprendizagens construídas em tempos e espaços diferenciados.

Nessa perspectiva, os estudos apontam o entorno das memórias marcantes de suas trajetórias profissionais, ressaltando que ao relatar a sua história, é possível sistematizar conhecimentos significativos no seu processo de construção de “ser professor”.

> A formação não se constrói por acumulação, (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995)

É conhecida a posição do (BENJAMIN, 1975, p. 197) acerca dos seres humanos estarem se privando da "faculdade de intercambiar experiências" porque "as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça" devido às rápidas mudanças tecnológicas que fazem com que nada permaneça como era. Mas, exatamente, por isso é que Benjamin faz um campo de interpretação se abrir, quando pensa a memória como depositária de energia capacitante, oriunda de um passado que não foi permitido existir.

Para Walter Benjamin (1975, p. 69), a narrativa é carregada de sabedoria e é uma forma artesanal de comunicação, na narrativa encontra-se sempre a marca do narrador "... imerge essa substância na vida do narrador para, em seguida tirá-lo dele próprio".

O que há de mais surpreendente na teoria da história de Benjamin é conceber o passado como algo inacabado, algo que não está fechado, nas palavras de Bolz (1992, p. 13): "se a memória vai ao arrepio da história, o passado ainda não está encerrado. Fica em aberto e pode ser usado, portanto, como ponto de referência da utopia. Esta é a reviravolta fundamental para Benjamin".

Esta subjetividade desdobrada através de outros sujeitos nas histórias lembradas é a garantia da coerência interna do texto. O fato de ser a primeira pessoa a estruturar a narrativa, através de verbos rememorativos, garante o presente narrativo, estruturador e selecionador das lembranças, no que se pode chamar de tutela histórica. Por outro lado, as memórias, enquanto gênero literário aproxima-se do romance. Cada texto inova traços novos e específicos de acordo com o material que o discurso narrativo oferece.

As memórias sempre trabalham esteticamente com as lembranças de um sujeito que é exclusivo. Cada texto pode ter umas estruturas temáticas originais, às vezes mais ricas do que as autobiografias, pois o diálogo com o presente atualiza o passado, permitindo a reconstituição da vida pela linguagem, quando as lembranças não serão uma realidade, mas interpretações das coisas findas e do próprio destino pessoal.

As memórias certos acontecimentos e fatos relevantes da infância, de vivências são marcantes, coisas pequenas que impressionam e que as pessoas guardam muito são carregados de verdades. O que há de especial nessas reminiscências, é que, não obstante serem tão vagas, encerra em um conteúdo inesgotável de emoção, de um momento de resgate de processos rememorativos.

Podemos considerar narrativa pedagógica todo relato que se deixa ler enquanto que inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de leitura e de escrita. É bem sabido que existem narrativas cujas marcas pedagógicas são mais enfáticas, são mais presentes em nas lembranças. E também existem narrativas que ninguém diria que são narrativas pedagógicas, mas que admitem uma leitura em termos de algum ensinamento de que são portadoras... No entanto, se considerarmos 'ensinamento' qualquer afirmação geral sobre a existência humana, à qual a obra possa dar lugar, ou qualquer influência que a obra possa exercer sobre o leitor, toda narrativa poderia ser pedagógica, sem prejuízo de suas outras dimensões.

E, seguindo essa via que corrobora com (LARROSA, 2001, p. 99), o que poderíamos chegar à conclusão de que o caráter pedagógico sentido só se constrói no olhar do outro, na relação com outras narrativas, reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nossas experiências de estar e de uma narrativa é o efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção pode se ler a partir do pressuposto que contém um ensinamento.

Quando produzimos histórias, relatos, memórias - narrativas cujo ser no mundo. E que para Benjamim (1994) a memória, faz-se a partir do presente que se desloca para o passado, em viagens que nos trazem os nexos da nossa história e da nossa vida.

Em nosso entender as histórias ajudam a encontrar um significado na vida, através do autoconhecimento, uma vez que estimulam a intuição, a imaginação, além de colaborar no sentido de estimular as funções psíquicas intelectuais e, muitas vezes, tornar claras as emoções, harmonizando ansiedades e aspirações, identificando dificuldades e sugerindo soluções simbólicas para os problemas que nos perturbam.

Assim, nos trilhos por onde se movimenta o trabalho docente entrelaça-se a ressignificação de valores, crenças e teorias, que vêm sendo vivenciados nas teias de relações do ofício da profissionalidade.

Nesta perspectiva, Josso (2008, p. 27) sustenta:

> A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor a oportunidade de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Portanto, ao sistematizarmos as narrativas (auto)biográficas que foram registradas ao longo do percurso da pesquisa favorecemos com

que as reflexões sobre si realizadas por cada aluna participante ressignifiquem os seus mundos, forjando-se como agentes do seu processo de formação e o espaço escolar como lócus privilegiado de formação e autoformação, apontado para uma nova epistemologia de formação.

3. As memórias narrativas como estratégia de escrita contribuindo com inclusão social

As memórias narrativas que abarcam a originalidade, a autenticidade de quem lembra, narra e escreve. Além da compreensão dos movimentos sobre a formação docente, as histórias de vida revelam aspectos significativos da vida dos professores ao longo de suas trajetórias, tanto pessoais quanto profissionais, e acusam a impossibilidade de separar o "eu pessoal do eu profissional" (NÓVOA, 1992, p. 07). Sendo assim, a constituição das identidades é um amálgama da história pessoal com a história profissional e, nesta perspectiva, Nóvoa aponta que a identificação cultural na pós-modernidade:

> [...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mecha dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (1992, p. 16)

As memórias narrativas de vida podem ajudar, então, a vislumbrar as identidades profissionais dos professores, revelando seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida. Nessa direção, Dubar (1997) compreende que a constituição das identidades se dá por elaborações individuais e coletivas, a um só tempo, associados aos processos de intervenção dos indivíduos sobre si e, também, a fatores externos. O autor enfatiza que a identidade profissional possui um caráter dinâmico e mutável, que constitui "não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação" (DUBAR, 1997, p. 114) O indivíduo forja sua identidade profissional criando representações sobre si e suas funções, interligando processos formativos de ordem pessoal e profissional.

Em relação à ruptura com a linearidade do tempo histórico, Hernándes *et al* (2006) esclarece que trabalhar com as histórias de vida de professores é trazer à tona lembranças das experiências mais significativas,

> [...] criando narrativas com detalhes que não podem ser necessariamente evidenciados, mas são testemunhos da nossa subjetividade. Esta memória criativa coloca em jogo um trânsito entre passado e futuro. Poetas têm essa liberdade e se servem desse trânsito. Carlos Drumond de Andrade inspira a possibilidade de uma relação entre saudade (experiência vivida) e tempo futuro: entre coisas que a lembrança faz ressurgir e acontecimentos possíveis que o desejo almeja construir. (2006, p. 3)

As tensões relatadas durante o percurso investigativo foram carregadas de medos, de inseguranças, de intimidação e de exposição e sem autonomia, elas se sentiam excluídas socialmente. Por isso neste estudo procuramos explorar ideias, perceber motivos, sentimentos e sensações, vivenciadas, entendendo a articulação entre as funções exercidas pelas alunas entrevistadas e a suas histórias de vida na infância. Por outras palavras, compreendermos a vida profissional a partir da sua história de vida, o que nos permitiu averiguar os significados atribuídos pela narradora aos acontecimentos, e recolhermos relatos sobre a sua formação e prática docente em busca dessa inclusão social por meio da escrita.

Por se tratar também de um recorte de um estudo sobre histórias de vividas e memórias na formação docente, como estratégia buscamos também analisar a relação entre as escritas e um recorte de lembranças das histórias de vividas com propósito de compreender as implicações para a escrita na formação docente.

> [...] Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe e evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as "transferências" de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários aspectos do quotidiano (MOITA, 1995, p. 116-117)

A formação docente remete-nos a um processo de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pelas experiências e aprendizagens adquiridas no decorrer do percurso de vida, do seu cotidiano profissional e pessoa.

Nesse sentido, Josso (2004, p. 49) entende que é pelo "[...] desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação". Para essa autora, a ideia de formação docente contínua deve objetivar um aprender a aprender, onde o espaço para a reflexão sobre experiências formadoras é marca essencial nas histórias de vida.

A ampliação da complexidade em torno deste processo de formação, transcende espaços formais, favorecendo não só a compreensão de certos fenômenos educativos, mas também uma autorreflexão, podendo vir a contribuir no aprimoramento e coerência entre teoria e prática, na construção da postura profissional docente, no desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas.

A formação docente nos remete a pensar na abertura de espaços para que as experiências e práticas pedagógicas dos professores possam ser acolhidas, ouvidas, socializadas, ampliadas e ressignificadas nos espaços de formação. A constituição destes espaços vai se delineando à medida que nos aprofundamos nas diversas aprendizagens que vão sendo construídas, que nos permitem fazer escolhas e definir caminhos mais adequados às formas de aprender dos professores ao longo da vida.

Neste contexto as histórias de vida se constituem como um enredo único e complexo que vão desvelando as relações familiares, pessoais, o meio social e cultural onde o sujeito se insere, revelando uma “teia narrativa” onde a carreira profissional e as memórias pessoais se desenrolam. As relações e as atitudes que o sujeito tem, consigo próprio e com o mundo, vão sendo "desocultadas". Neste processo de formação/docência, Nóvoa (1995, p. 10) afirma que "esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica".

A narração permite ao docente e ao discente revisitar espaços e encaminhamentos de seu próprio processo de formação que podem lhe assegurar novos olhares a sua ação profissional.

Percebemos que é na essência da subjetividade dos fatos, acontecimentos, narrativas e representações, que as histórias de vida pessoal e profissional vão se constituindo na medida em que buscam conhecer as informações contidas na trajetória pessoal de cada indivíduo, dando-lhe liberdade para narrar livremente sobre suas experiências pessoais. Através das histórias de vida a memória pessoal emerge, trazendo lembranças de um passado que se perpetua no presente, permitindo perceber a evolução das representações e dos significados atribuídos a diversos acontecimentos da vida cotidiana dos sujeitos, onde os discursos e fatos correspondem à vida vivida por eles, constituindo-se como depoimentos vivos.

> A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitaliza-

> ções. [...] A memória é um fenômeno sempre atual porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. (NORA, 1993, p. 9)

Para Perez (1994) resgatar a memória local como instrumento de formação de professores e de reinvenção do espaço da universidade é privilegiar o próximo, o local, o outro, como forma de conhecer/compreender/intervir/transformar o real: lugar de encontro de pessoas e práticas; lugar de reencontro com a história e com a vida; lugar onde memória, palavra e práticas podem ser compartilhadas; lugar de ser, fazer e subverter estratégias pedagógicas que nos forçam a perder nossa memória coletiva e a esquecer da história das lutas populares contra a tendência do capital de produzir excludências; lugar de construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática.

Para essa autora (1994), na narrativa, o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaço-tempo de vida, de trabalho, de aprendizagem. Memórias, histórias e narrativas, refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração.

Para Walter Benjamim, citado por Perez (1994), ao criticar a cultura e a modernidade, evidencia o caráter central da memória na recomposição da experiência humana: onde há experiência no sentido estrito do termo, entra em conjunção à memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.

Segundo Bernadina Leal (2009, p. 11, *apud* LACERDA), o ato educativo por si só, atitude e postura diante da vida, precisa ser narrado, repartido e transformado em estórias de se contar. Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. E vão aprendendo todos os que sabem o valor de restituir, ao outro u saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento com o que se vê o, com o que se vive. Sendo assim a prática educativa passa a ser um desdobramento da prática da vida em seu cotidiano, nos afetos que provocam lembranças, com o que se vivem, no entendimento das coisas que nos tocam.

A proposta de escrever sobre lugares e tempos de suas lembranças profissionais, suas memórias, pressupõe inscrever-se. E escrever e inscrever-se emergem nos acontecimentos diários da vida das alunas PARFOR/UENF. A experiência da pesquisa de campo nos alerta que a sala de

aula, parece ainda um lugar privilegiado de ocorrência de palavras encarnadas, vivas, acontecidas, narradas e por que não escritas? A despeito de todas as dificuldades que reforçadamente se apresentam, ainda algo indecifrável nos encontros e desencontros que esse lugar propicia. Narrar no fazer educativo implica em conjugar verbos na forma reflexiva: assim questionamos as nossas próprias palavras.

A escrita de si já ressaltava Foucault, convida as pessoas a uma experimentação de si a partir do movimento constante de sua linguagem e da relação com outros sujeitos. De maneira bem espontânea as experiências foram narradas pelas alunas com suas próprias palavras, com o seu jeito singular de dizer o que aconteceu, como aconteceu. Foi assim que passamos da oralidade para a narrativa e se ampliou para a escrita.

Assim os relatos de vivências, os intercâmbios de experiências e os depoimentos foram surgindo organizando relações entre elas mesmas, com outros tempos e lugares diferenciados de aprendizagens e memórias. E foram voltando ao seu cotidiano.

De acordo com (LEAL 2009, p. 13), é preciso inscrever o fazer docente, escrever docente, escrever histórias cotidianas. Tornar fecunda a resistência que o educando tem à educação de intensificar, por meio da própria resistência ao ato de educar. Segundo ela este é o desafio. Em decorrência de tal esforço e empreendimento, quem sabe possamos a chegar a normas plurais de escrita.

Em suma, as memórias narrativas de trajetória pessoal e profissional não se encerram, mas representam uma síntese das ideias entrelaçadas em diferentes momentos. São narrativas produtoras de significado que formulam a junção interior da intenção com as palavras, e com elas fica a revelação no ato de dizer os fios das histórias vividas.

4. Considerações

A educação tem voltado seu olhar já há algumas décadas para a questão da autoria e da criatividade. A universidade também está trabalhando conteúdos em diferentes graduações e disciplinas para o desenvolvimento do pensamento criativo, fundamentalmente na graduação em pedagogia.

Sendo assim, constatamos que as alunas em formação do PARFOR não haviam experimentado orientações que estimulassem a escrita

autoral, mas foram capazes de aprender bem rápido como fazê-los, mesmo que não os fizessem com a qualidade desejada. As alunas não adquirem essas habilidades e competências, por si mesmas.

Daí, a necessidade do suporte do professor, com papel muito maior de mediador do que de transmissor do conhecimento. Sugere-se uma ajuda mútua, em que os discentes possam auxiliar as alunas e as alunas possam ajudar umas as outras. Até que se sintam mais seguras para desenvolverem suas habilidades e competências necessárias, para o mundo, para a vida, para si mesmos e para que possam usar com eficiência todos estes recursos disponíveis na sociedade tecnológica e grafocêntrica.

Ao trabalhar essa proposta, tivemos como meta o desenvolvimento da autoria, da criatividade junto as futuras professoras, por meio da escrita. Para a professora trabalhar com a autoria e a criatividade precisa construir sua própria autoria e criatividade, além de ler, analisar, criticar diferentes livros de literatura, bem como desenvolver um pensamento criativo para trabalhar com a literatura Infanto-juvenil, em sala de aula. Esse processo foi, então, finalizado com a criação de um livro confeccionados pelas mesmas alunas da graduação de pedagogia do PARFOR/ UENF. Foi um momento de grande conquista de inclusão por meio da escrita. Elas se sentiram capazes e pertencidas aos seus escritos, foi um resultado positivo em suas trajetórias na academia.

O principal desafio que o professor encontra hoje é o de descobrir novas formas de ensinar, explorando os recursos da comunicação para motivar o aluno à escrita, apontando as diferenças entre as diferentes formas de narrar e escrever um texto, explicando a finalidade e a utilidade da escrita, uma vez que para utilizá-las, os usuários precisam ler e escrever de maneira segura e mais autônoma para que ele se sinta incluído para escrever sobre suas críticas, suas necessidades e suas reivindicações nos espaços escolares.

Após a reflexão proporcionada pela presente pesquisa, constatamos que há muito a ser feito em prol da autonomia intelectual das alunas, as quais não estão acostumadas a interpretarem e criticarem sozinhas seus escritos. Isso se deve ao fato de passarem uma vida escolar, aprendendo disciplinas da língua materna de maneira formal e conteúdos descontextualizados, memorizados, as tolhendo da criatividade e da autonomia da escrita.

Percebemos a necessidade de desvelar as ações, no intuito de conscientizar as alunas e refletir sobre as suas práticas pedagógicas no

que se refere à autoria literária e memórias narrativas. Salientaram também a dificuldade de em acompanhar as transformações advindas com o uso das novas linguagens e reconheceram a falta de uma formação para o uso dessas tecnologias, o que as colocou "à margem" do que se passa na realidade social e profissional.

Acompanhamos de perto a formação acadêmica das alunas participantes da pesquisa, e percebemos um grande interesse da universidade que passou a refletir sobre os resultados das pesquisas e imediatamente passou a oferecer cursos de informática e disciplinas de incentivo a produção textual.

É preciso, portanto, rever os modos como se propõe na formação docente o exercitar da escrita e o tratar a informação como processo de conhecimento, de modo sim a resistir aos receios e das inseguranças, e atendendo assim as demandas educacionais em aguda transformação e as incluindo socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. *A modernidade e os modernos.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. *Obras escolhidas II.* São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DUBAR, C. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 4. ed. Portugal: Passagens, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Prefácio. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, Maria Helena. *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In NÓVOA. Antonio (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 2005.

LACERDA, Mitzi Pinheiro. *A escrita inscrita na formação docente.* Rio de Janeiro: Rovele, 2009.

LARROSA, Bondia Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *I Seminário Internacional de Educação de Campinas,* Campinas, 2001.

_____. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NORA, Pierre. *Entre memória e história*: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, PUC-SP, n. 10, dez. 1993, p. 7 e 9.

NOVOA, Antonio. *Profissão professor.* Lisboa: Porto Lisboa, 1995.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. *O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores*: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. Niterói: UFF/GT Formação de Professores, n. 08, 1994.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, vol. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ESCRITA SOLIDÁRIA PIBID UENF/PEDAGOGIA: A ESTRATÉGIA DA TROCA DO GÊNERO TEXTUAL CARTA EM SALA DE AULA

Iago Pereira dos Santos (UENF)
iagoreisd@gmail.com
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
lizdaiana@ig.com.br
Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)
monikebj@gmail.com
Marcela Vieira Coimbra (UENF)
marcela-vcoimbra@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

Os profissionais da educação pensam que o problema da educação se resolverá com a melhoria das oficinas: mais verbas, mais artefatos técnicos, mais computadores. Não percebem que não é aí que o pensamento nasce. O nascimento do pensamento é igual o nascimento de uma criança: tudo começa com o ato de amor. Uma semente há de ser depositado no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: interpretes de sonhos.

(ALVES, 2002, p. 92)

RESUMO

A escrita é uma das formas mais fascinantes de comunicação. Escrever ainda que pareça uma tarefa fácil, para muitos alunos da educação básica é considerada uma incumbência árdua. Logo, o presente resumo versa sobre a minha participação, enquanto bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, em uma turma de 5º ano da Escola Municipal Maria Lúcia no município de Campos dos Goytacazes – RJ, na qual presenciei o sentimento de negação, receio, bloqueio mental, dificuldade, insegurança, intolerância, angústia, frustração, medo e desconhecimento dos alunos no que tange a escrita autoral, e, por conseguinte, com o gênero textual carta pude trabalhar juntamente com os alunos uma escrita prazerosa e lúdica, a fim de que os discentes fossem perdendo os sentimentos negativos que possuíam no que desrespeita a escrita. A metodologia utilizada no estudo pautou-se na "pesquisa-ação" (THIOLLENT, 1985), "escuta sensível" (BARBIER, 2002), "estratégias de trocas de carta"

(BAZARIM, 2006), e também na revisão de literaturas especializadas no assunto, tais como: BRITTO (2007), CAGLIARI (2009), POSSENTI (2000) e GERALDI (2000). Os resultados da investigação demonstraram que os educandos com a inserção do projeto pibidiano da troca de cartas foram se habituando com a escrita autoral, transformando os seus bloqueios em relação a escrita em criatividade para uma escrita autoral.

Palavras-chave: Escrita. Estratégia pedagógica. Ensino de língua.

1. Introdução

Para início de conversa, o presente artigo é fruto da participação do autor como bolsista de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do governo federal.

Visto que, o ensino de língua portuguesa oferecido pelas escolas públicas brasileiras estão muito aquém do esperado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (1997), podemos observar no cotidiano escolar uma lacuna a ser preenchida. O trabalho com leitura e escrita que deveria nortear o plano político pedagógico da escola está sendo esquecido, e quando lembrado, está sendo posto em prática de forma omissa pelos profissionais da educação. Vemos pois, educandos chegando ao 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental com uma formação incompleta no que tange os preceitos linguísticos gramaticais e textuais.

O início da trajetória do autor no PIBID começou em março do ano de 2014 e findou no mês de junho do mesmo ano, portanto foram quatro meses de experiência investigativa. Embora a passagem pelo programa ter sido bem rápida, foi desenvolvido alguns trabalhos no contexto de uma escola da rede pública do município de Campos dos Goytacazes – RJ, na qual foram trabalhadas questões que concernem a escrita com uma turma de 25 alunos, do 5º ano do ensino fundamental, com a ajuda de mais 5 bolsistas do programa, os quais se encontram em processo formativo no curso de licenciatura em pedagogia.

Foram vários encontros na escola parceira do PIBID, nos quais foram desenvolvidas atividades de leitura, escrita autoral, criatividade e ludicidade. Essas atividades desenvolvidas no contexto escolar tiveram o objetivo de evidenciar qual era a relação dos discentes com a escrita, se os sujeitos em formação tinham algum sentimento negativo ou positivo em relação à escrita.

Para essa iniciativa investigativa selecionamos como metodologia

a escuta sensível de René Barbier (2002, p. 01) que o autor revela ser um método baseado na psicologia rogeriana, onde "o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo *do outro* para poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistemas de ideias, de valores de símbolos e de mitos". Nessa perspectiva de escutar o outro e inferir respostas ao que foi dito pelo falante, o ouvinte não faz juízos de valores, não mede e não compara. Portanto, podemos considerar a escuta sensível como uma metodologia que se apoia na empatia do pesquisador; no reconhecimento da aceitação do outro; e que ela afirma a congruência do pesquisador perante os fatos.

Apesar da escolha da metodologia da escuta sensível de Barbier, também trabalhamos com os pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (1985, p. 14) a qual o autor caracteriza da seguinte maneira:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Partindo dessa perspectiva fomos definindo a ação, os agentes, os nossos objetivos e percalços, e os conhecimentos que seriam produzidos mediante o problema que evidenciamos.

Como material para produção de conhecimento e aproximação dos sujeitos que compõem essa pesquisa foi selecionada a estratégia da troca de carta proposta na dissertação de mestrado de Milene Bazarim (2006) que durante seu processo de pesquisa, a fim de obter o título de mestra em linguística aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, da Universidade de Campinas – UNICAMP desenvolveu uma forma de interação através da troca de mensagens com os seus alunos da rede pública do estado de São Paulo. A autora salienta que à priori as cartas eram escritas semelhantemente a um bilhete, contudo após alguns meses de interação entre ela e seus alunos, o gênero bilhete foi desaparecendo e dando espaço a um novo gênero, que se assemelhava a carta pessoal.

2. O PIBID

No cenário das políticas educacionais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa do ano de 2010 do governo federal sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES de aperfeiçoamento e va-

lorização da formação de professores para educação básica e para melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, o qual fornece bolsas para estudantes de licenciatura em nível superior, para que estes desenvolvam projetos em escolas da rede pública de ensino.

O decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, publicado no *Diário Oficial da União*, explica em seu Art. 3º que o PIBID possui alguns objetivos específicos, a saber:

> I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
>
> II – contribuir para a valorização do magistério;
>
> III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
>
> IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
>
> V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
>
> VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Assim, o programa cumpre com os seus objetivos e complementa a formação inicial do professor, levando esses licenciandos para sala de aula, para desenvolver projetos que buscam a melhoria da educação básica. Podemos dizer que o PIBID enquanto política de ação formativa, que contribui para o fortalecimento da formação prática dos graduandos dos cursos de licenciaturas do Brasil cumpre com o seu objetivo, uma vez que vem propiciando uma melhor intimidade dos educandos em formação superior com a prática docente.

Outra disposição que o referido decreto traz à tona em seu artigo nº 4 é a questão dos que estarão aptos a participar do programa, a saber:

> O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência *a alunos de cursos de licenciatura* que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos *professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades*. (Grifo nosso)

> Serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa no âmbito do PIBID:
>
> I – bolsa para estudante de licenciatura;
>
> II – bolsa para professor coordenador institucional;
>
> III – bolsa para professor coordenador de área; e
>
> IV – bolsa para professor supervisor.

Como pode ser visto na citação acima os profissionais habilitados a estarem participando do programa são bem explicitados, tendo cada um a sua especificidade e atribuições enquanto bolsista. Quanto às instituições que poderão participar do programa, o documento também é incisivo alegando que só podem participar dos editais as instituições de esfera pública estadual ou federal, todavia essa vertente foi revista e previu que as instituições privadas que oferecem cursos de licenciatura também poderiam participar do programa de iniciação à docência.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em vigor na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF desde o ano de 2010 quando foi criado o programa encontra-se em seu segundo mandato, sob a coordenação institucional da professora doutora Eliana Crispim França Luquetti. O projeto "Ações investigativas na formação docente" desenvolvido pela UENF, em 11 escolas públicas municipais e estaduais dos municípios de Campos dos Goytacazes e São João da Barra, localizadas no estado do Rio de Janeiro, começou em março de 2014 e, desde então vem cumprindo seu papel na contribuição do fortalecimento da formação docente juntamente com a melhoria da qualidade da educação básica nesses municípios. Estão envolvidos nessa empreitada 5 cursos de licenciatura da universidade, a conhecer: pedagogia, física, química, biologia e matemática, os quais possuem seus coordenadores. Cada curso possui seus objetivos e métodos de ensino, funcionando como subprojetos do projeto submetido a CAPES.

Quanto ao número de bolsistas envolvidos nos projetos, podemos dizer que são aproximadamente 104 bolsistas, divididos em áreas de atuação e modalidade de ensino, sendo que 100 são alunos dos cursos de licenciaturas e 4 são alunos dos cursos de pós-graduação em cognição e linguagem e ciências naturais da UENF. Esses bolsistas atendem a cerca de 3100 alunos da educação básica.

3. *O subprojeto PIBID Pedagogia/UENF: a escrita na sala de aula em questão*

O subprojeto do PIBID Pedagogia intitulado "Escrita solidária" é uma solução encontrada pelo professor doutor Gerson Tavares do Carmo de inserir os graduandos do curso de licenciatura em pedagogia envolvidos no programa no contexto educacional, mais especificamente no da escrita na escola. Este funciona da seguinte maneira, os bolsistas e os seus respectivos supervisores, as terças-feiras de cada semana, assistiam a um minicurso que elucidavam questões acerca da escrita, autoria, criatividade, autoestima, gêneros e tipologias textuais e, assim se direcionavam as quintas-feiras de cada semana as escolas parceiras do Pibid, para que fossem postos em prática todos os conhecimentos adquiridos nos minicursos.

O objetivo principal do subprojeto se ancorava nos pressupostos da linguística, ou melhor, no ensino de língua materna, o qual pretendia verificar as práticas de escrita que estavam sendo desenvolvidas na escola, bem como as nuances desse processo. Também era objetivo do subprojeto ultrapassar as barreiras que impediam que os alunos da rede pública municipal de ensino se consolidassem como escritores de seus próprios textos.

Para isso foram selecionadas 4 escolas da rede municipal do município de Campos dos Goytacazes – RJ para que fossem postas em prática as ações dos "pibidianos". Os encontros que aconteciam nas escolas eram louvados pelos professores e equipe pedagógica da escola, embora tenha havido alguns percalços, os quais não abordaremos nesse texto. Os alunos selecionados para que fosse trabalhada a escrita autoral foram os do 5º ano do ensino fundamental, pelo fato destes terem uma vivência maior com a cultura escrita e estarem fechando o primeiro ciclo fundamental de sua formação.

Do plano de ação ao plano de choro, os graduandos foram imersos no contexto educacional e assim puderam presenciar o que já era hipoteticamente comprovado: os estudantes da Educação Básica tem pouca familiaridade com a escrita, escrevem pouco, cometem erros de ortografia (o que eu penso ser um fator menor, mas que merece atenção) e alguns nem do quadro negro conseguem copiar, ora por bloqueio, ora por medo de cometerem algum "tropeço" na língua portuguesa.

A escrita que deveria ser uma prática dominada pelos alunos em processo de formação fundamental era uma lacuna a ser preenchida. Os

poucos que escreviam no ambiente de aprendizagem ainda se ancoragem na linguagem oral na hora de escrever os seus textos.

De acordo com Do Carmo e Ferreira (2015, p. 169) a linguagem escrita ocupa um lugar essencial no registro de memórias, ideias, emoções e sentimentos e funciona, ou, deveria funcionar, como expressão de compreensão e de intervenção na realidade dos sujeitos.

Posta essa questão da escrita como objeto de registro, imaginemos uma pessoa que não consegue fazer uso dessa linguagem de maneira eficiente, pelo simples fato de estarem em um contexto de aprendizagem que não os permite fazer uso desta linguagem.

Em contrapartida, reforçamos que cabe ao professor trabalhar as questões linguageiras com seu alunado, no caso dos alunos envolvidos no projeto, a linguagem escrita. Mostrar para eles que a língua funciona de determinada maneira, possui regras que a torna padronizada e, que, essas regras precisam ser respeitadas no momento em que eles escrevem um texto.

É certo que os educandos chegam à escola com suas ideologias linguísticas já consolidadas em decorrência do ambiente social em que estão situados. Portanto, cabe a escola trabalhar as diversas situações comunicativas com o seu alunado, não reforçando nenhum preconceito acerca da língua, de forma que leve o aluno a fazer uma reflexão sobre a língua que utiliza. De acordo com Britto (1997) "o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela", pois é através dela que se dão as relações de poder, de dominador e dominado. Em uma sociedade grafocêntrica os que sabem fazer o uso efetivo da linguagem escrita possuem mais chances de ascensão do que os que não possuem habilidade para escrever.

Fazem-se justas as palavras de Kato, quando ela enfatiza que:

> A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p. 7)

Ao proclamar a função da escola como responsável de inserir a criança no mundo da escrita, a autora está efetivamente postulando que o

professor precisa desenvolver habilidades cognitivas em seus alunos que os façam utilizar a escrita em suas práticas sociais.

No que concerne os alunos que estavam sendo observados pelos pibidianos, podemos considerar que grande maioria destes se encontrava em estado de fracasso escolar, no que tange a conhecimentos básicos para a escrita.

Britto corrobora com a discussão quando argumenta que,

> Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (BRITTO, 2007, p. 30)

Sendo assim, o domínio do código escrito não deve ser meramente pautado pelas gramáticas de cunho tradicional, mas de forma que leve o aluno a fazer o uso dessa língua, tornando-se usuário competente de sua língua.

4. O gênero textual carta em sala de aula: a metodologia da troca de cartas

No que tange o trabalho com o texto em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997/ 1998) preconizam que os gêneros textuais devem ser a base para se trabalhar o texto em sala de aula. Contudo, o que se observa no ensino de língua é que há uma grande confusão ao se propor o trabalho com gêneros textuais, ora conceituais, pois o professor se confunde com os conceitos de gênero textual e tipologia textual, ora este reforça os velhos pressupostos do ensino de língua, pautado na perspectiva normativa da língua.

Silva (2002, p. 13) salienta que o gênero textual carta pessoal é "uma produção de linguagem socialmente situada que engendra uma forma de interação particular". Portanto, é por isso que esse gênero textual foi o escolhido para se trabalhar com os alunos do 5º ano do ensino fundamental. Não só por isso, mais também por causa de seu aprendizado rápido.

Há também uma recomendação do próprio PCN de língua portuguesa propondo a leitura e a escrita do gênero textual carta em sala de aula, pois as cartas, de maneira geral, permitem variados tipos de comunicação, como por exemplo, a petição, agradecimentos, informação, co-

brança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros.

Nos encontros nos pautamos na metodologia e/ou atividade desenvolvida por Bazarim (2006) em sua dissertação de mestrado, que denominamos troca de carta em sala de aula. A priori demos uma aula acerca do gênero textual bilhete para os alunos a fim de que eles compreendessem e confeccionassem um gênero mais fácil do que o que posteriormente seria pedido. A posteriori os pibidianos escreveram bilhetes aos alunos, convidando-os para uma interação por meio de bilhetes.

Foram escritos um total de 150 bilhetes, os quais eram submetidos a trocas entre os pibidianos e os alunos. Vale ressaltar que os alunos de maneira alguma foram impostos a escreverem, uma vez que ao final de cada bilhete/carta vinha a seguinte informação "Esteja livre a responder esse bilhete ou não responder". Surpreendentemente a maioria dos alunos respondeu os bilhetes e daí começou-se uma interação entre bolsista e aluno, todavia alguns alunos não responderam os primeiros bilhetes, ora por que faltaram na aula de troca, ora por medo de escrever e serem repreendidos pelos bolsistas.

Justamente esses alunos que não responderam foram os que os bolsistas tiveram mais zelo, de forma que eles compreendessem o objetivo da atividade e demonstrassem os seus sentimentos a respeito da escrita. Logo, como segundo plano para saber a percepção dos alunos sobre as aulas de língua portuguesa foi feita uma pergunta, a qual os alunos responderiam se gostavam ou não das aulas de língua e o motivo do sim ou do não. Obtivemos resposta desde "sim, eu amo a língua portuguesa, por que me permite ampliar meu vocabulário", até "não, eu odeio estudar a língua portuguesa, por que é chato". Foram exatamente os alunos que não respondiam as cartas que deram "não" como resposta a pergunta feita acerca da língua.

Lúcia Moysés ao questionar a postura do professor perante o sentimento de fracasso de sua clientela salienta que,

> há na sala de aula certas situações que podem ser mudadas pela ação da vontade. O nível de autoestima da turma é uma delas. Um professor interessado, conhecedor dessa temática, poderia desenvolver, com seus alunos, uma ação voltada para o aumento desse nível. Sendo bem-sucedido nessa empreitada, o seu sucesso poderia funcionar, então, como um indício externo do seu próprio valor como profissional. (MOYSÉS, 2001, p. 60)

É irrefutável a questão de que é difícil de ensinar qualquer disci-

plina, devido aos fatores externos e internos à sala de aula, como por exemplo, a desvalorização profissional; achatamento salarial; múltiplos locais de trabalho; desmotivação pessoal com a profissão docente, e também a falta de material didático; hegemonia do livro didático no ensino; desmotivação dos alunos; os currículos que não condizem com a realidade do educando, entre outros. Portanto, cabe ao professor driblar as suas dificuldades de concretização do trabalho docente e procurar metodologias eficazes para abordagem dos conteúdos.

No entanto, o professor quando é conhecedor de sua turma sempre procura uma forma de trabalhar os medos de seus alunos, os colocando a refletir sobre o motivo dos medos, propiciando uma mudança naquele contexto. Esse profissional deve ser consciente que a sua profissão é importantíssima para o desenvolvimento da nação e, que se tornar-se um profissional omisso, essa omissão repercutirá na vida do seu alunado.

Retomando a discussão acerca dos gêneros textuais e da troca de carta em sala de aula, Bezerra colabora dizendo que

> o trabalho com gêneros textuais na sala de aula favorece a aprendizagem da escuta, leitura e escrita de textos diversos, com funções específicas, visto que a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas a de propiciar o uso efetivo do texto por parte de seus alunos, abrindo-lhes oportunidade de se desenvolverem como cidadão de uma sociedade letrada. Assim, a leitura e a escrita não serão apenas práticas escolares. (BEZERRA, 2010, p. 234)

Ainda sobre a discussão do motivo de se trabalhar o gênero textual em sala de aula, Marcuschi (2010) vai dizer que "é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus diversos usos autênticos do dia a dia". (p. 37)

5. Considerações finais

Com o presente artigo, procurei demonstrar como uma estratégia metodológica foi executada em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, da rede municipal de Educação Básica, de Campos dos Goytacazes – RJ. A questão que norteou nosso debate foi a seguinte: de que forma estudantes em fase de conclusão do ensino fundamental I concebiam a escrita? Logo, observamos essa prática enquanto bolsistas do Pibid e desenvolvemos uma ação para solucionar o problema, assim como determina a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent.

Percebemos que os alunos do 5º ano estavam com uma escrita

muito aquém da desejada para a idade dos alunos. Poucos eram os alunos que conseguiam desenvolver uma prática de escrita em sala de aula. Depressa, os bolsistas decidiram um plano de ação utilizando como atividade de prática de escrita textual, na qual escolhemos o gênero textual bilhete, a princípio, e posteriormente o bilhete foi virando carta pessoal.

Assim, como na pesquisa desenvolvida por Bazarim (2006), as nossas presunções apontaram para os mesmos resultados obtidos por ela. Os gêneros textuais trabalhados em sala de aula atuaram como gêneros catalisadores da reconstrução do espaço interacional, de acordo com Signorini (2006). Os bilhetes e cartas trocados pelos bolsistas com os alunos possibilitou uma forma de interação e trocas afetivas no ambiente educacional, demonstrando que o trabalho com os gêneros textuais são medidas eficazes para que o ensino de língua materna seja postulado de melhor maneira.

Segundo Cagliari (2009) comumente os professores de língua materna demonstram saber muito pouco sobre a origem da escrita, como ela funciona, como ela deve ser usada em diferentes situações. Ainda de acordo com o autor "*a escola ensina a escrever sem saber o que é escrever*").

A estratégia da troca de cartas pessoais em sala de aula realizada pelos pibidianos se justificou pelo seguinte fato:

> na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (GERALDI, 2000, p. 128)

Se na escola não se produz textos, a atividade de trocar cartas entre bolsistas e alunos se fez necessária para ensaiar uma escola que produz textos.

Os escritos das cartas apontavam erros ortográficos, o que é normal, se tratando de uma turma de 5º ano, a qual está começando seu percurso escolar agora. De acordo com Geraldi (2000) os problemas ortográficos em um texto são problemas menores, mais são problemas. É por isso que em uma aula de língua portuguesa um dos objetivos é fazer com que o aluno domina a variedade escrita padrão da língua. Todavia, o professor não precisa humilhar o aluno para lhe mostrar esse caminho.

Enquanto trabalhávamos a escrita com os alunos do 5º ano pudemos perceber que quando a linguagem escrita não é trabalhada juntamen-

te com a oralidade, a língua escrita torna-se um pouco confusa para os que estão ingressando na vida de escritor. O que se justifica em Possenti (2000) "a escrita, como a conhecemos, é posterior à fala e foi construída sobre ela, embora esteja claro que as duas modalidades são diversas em numerosos aspectos de que não cabe aqui tratar". (POSSENTI, 2000, p. 53)

Construir uma interação baseada na escuta sensível, fazendo uma desconstrução dos estereótipos sociais a respeito da escrita, faz com que o aluno se torna auto eficientes e criativos quando escrevem. Logo, a sua autoestima eleva-se possibilitando desfrutar de um prazer de escritor autor, podendo até dizer que o aluno atingiu a sua escrita autoral.

Quando nos remetemos ao medo de escrever podemos dizer que ele é natural, até por que somos seres humanos que ao ser posto em prova sempre sentimos medo. Contudo, é inadmissível que o professor não cumpra com o seu dever de trabalhar a língua escrita com seu alunado, permitindo que os discentes sejam autores de seus próprios textos.

Por fim, percebi que o empoderamento dos educandos para escrita autoral é doloroso, todavia é prazeroso, e tem que ser feito com afetividade e paciência pedagógica. A paciência pedagógica é o autor de sensível aos anseios dos alunos, ter uma escuta sensível e possibilitar uma forma de atender as demandas da classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, R. *Escuta sensível na formação de profissionais da saúde*. Brasília. 2002. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/escutasensivel.pdf>. Acesso em: 14-04-2016.

BAZARIM, M. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas.* 2006. Dissertação (de Mestrado). – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 14-04-2016.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília:

MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio,* Rio Grande do Sul, vol. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.

_____. *A sombra do caos* – ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, Mª. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola, 2010.

DO CARMO, G. T; FERREIRA, S. M. Educação de Jovens e Adultos: Tensões nas relações com a escrita. *Revista Linkscienceplace Interdisciplinar,* Campos dos Goytacazes, vol. 2, n. 1, 168-188, 2015.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2000.

KATO, M. A. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, Mª. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, 19-38.

MOYSÉS, L. *A autoestima se constrói passo a passo.* 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000, 47-56.

SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores*: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos.* 2002. 209. Tese (de doutorado). – Instituto de Letras – UFMG, Belo Horizonte, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

FEMINISMO E CONTO DE FADAS: UMA ANÁLISE DO FILME FROZEN

Lidiane Nunes de Castro (UNIGRANRIO)
produtoracultural@icloud.com
Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte (UNIGRANRIO)
dostoiewski.tico@gmail.com

RESUMO

A pesquisa utiliza o recorte da crítica feminista para analisar o filme *Frozen* (2013) da Disney. A animação rompe com a ideia do amor romântico e da necessidade de um homem para salvar uma princesa em perigo ao contar a história de duas princesas, as irmãs Anna e Elsa, que encontram o final feliz graças ao amor verdadeiro e forte vínculo entre elas, não através da busca de um príncipe encantado. A análise da obra, que é uma releitura moderna do conto de fadas *A Rainha das Neves* de Hans Christian Andersen, aponta a construção simbólica e novos protagonismos na representação das relações de gênero e do papel da mulher na sociedade.

Palavras-chave: Disney. Conto de fadas. Estudos feministas.

1. Introdução

No primeiro capítulo é apresentado o conto *A Rainha das Neves* de Hans Christian Anderson através de um resumo das suas sete histórias. O conto gira em torno de Kay e Gerda, que são vizinhos e amigos, e da busca dela pelo amigo quando ele depois de atingido por fragmentos de um espelho que distorce sua visão e sentimentos é levado pela Rainha das Neves para o seu castelo.

No capítulo seguinte são abordadas a representação feminina na mídia e cultura popular, o feminismo e as diferenças entre suas três ondas, o feminismo em *Frozen* (2013) e as mensagens de empoderamento e sororidade e a desconstrução de estereótipos de amor típicos de contos de fadas.

No capítulo sobre a obra é apresentada a sinopse do filme e um breve resumo da história seguido por uma descrição mais profunda das protagonistas, Anna e Elsa, seus anseios, objetivos e conflitos internos e externos como a busca de amor por parte de Anna e a dificuldade em aceitar-se por parte de Elsa. Outro ponto abordado é a complexidade da personagem Elsa que não possui interesses amorosos e desafia o comple-

xo da “boa menina”.

2. *A rainha das neves*

A Rainha das Neves é um conto de Hans Christian Anderson dividido em sete histórias (ANDERSEN, 2013). Na primeira, existe um feiticeiro mau e um espelho que refletia tudo diminuindo o que era bom e aumentando o que era ruim. Esse espelho foi despedaçado e seus fragmentos espalhados pelo mundo. Quando um fragmento chegava aos olhos, as pessoas enxergavam tudo assim e quando atingia o coração, ele transformava-se em gelo.

A segunda história é sobre duas crianças vizinhas que eram como irmãos, Kay e Gerda. Um dia os dois estavam olhando imagens em um livro quando um desses fragmentos do espelho atingiu os olhos e o coração de Kay e ele mudou sua maneira de ver as coisas e de agir. Até que um dia quando saiu para brincar na praça com o seu trenó, ele desapareceu levado pela Rainha das Neves.

Durante a terceira história Gerda decide aventurar-se e parte em busca de Kay, atravessando um rio e chegando à casa de uma senhora que é uma feiticeira e faz com que ela se esqueça de Kay e de casa para que fique ali com ela fazendo companhia. Gerda acaba lembrando-se depois de um certo tempo e segue em sua busca.

Na quarta história, Gerda conhece uma gralha que conta a história de uma princesa que tomou um jovem pobre como marido e com a descrição a menina acredita que seja Kay. Com a ajuda da gralha e sua noiva gralha que trabalhava no castelo, ela consegue entrar no palácio e descobrir que não era ele. A princesa e o príncipe ficam comovidos com a história e ajudam a garota fornecendo uma carruagem com comida, botas e um regalo para as mãos para que ela continuasse sua busca.

Durante a quinta história, Gerda é roubada por um grupo de salteadores e é levada por eles para que faça companhia e brinque com a filha de uma das mulheres do grupo. No lar dos salteadores dois pombos contam que Kay está com a Rainha das Neves. Na manhã seguinte ela conta toda a história para a pequena salteadora que manda que sua rena leve a menina até o palácio da Rainha.

Na sexta história, Gerda e a rena chegam à Lapónia e encontram uma pequena cabana em que uma mulher ao comover-se com suas histó-

rias, contadas pela rena, decide ajudar. A mulher os envia até uma outra mulher na Finlândia que conta que Kay está com a rainha e está muito feliz por conta dos estilhaços do espelho que deformam sua visão e sentimentos e que só o poder de Gerda, o poder de ser uma criança inocente, pode ajudar o menino. Ela chega ao castelo no final da história.

Na sétima e última história do conto, Gerda encontra Kay e a rainha não está no palácio. Ela o abraça e fala com ele, mas não é reconhecida e começa a chorar. As lágrimas caem sobre o peito dele e derretem o gelo do seu coração levando o estilhaço. Ele começa a chorar e o estilhaço dos olhos vai embora com as lágrimas. Os dois voltam para a casa e percebem que tudo está igual menos eles, agora adultos, mas que apesar de crescidos seguiam crianças em seus corações e assim termina o conto.

3. Feminismo, mídia e contos de fadas

Considerando as teorias fundamentais do feminismo, a mídia e cultura popular tendem a degradar e objetivar as mulheres, criando expectativas sociais que são irrealistas e por isso, acabam prejudicando e limitando as relações de mulheres com outras mulheres ou homens e distorcendo as relações delas com seus próprios corpos, porque os corpos que são exibidos em anúncios de revistas são padrões inatingíveis de beleza. Na televisão a representação feminina é a de que as mulheres desempenham o papel de rivais na luta pela atenção dos homens. Na pornografia as mulheres são desumanizadas através da fragmentação intensiva dos seus corpos em partes fetichizadas.

O feminismo é um discurso de caráter intelectual, filosófico e político que busca acabar com a opressão feminina sofrida ao longo da história da humanidade. Atualmente existem diversas vertentes, podendo contar com a participação masculina defendendo a igualdade entre os sexos juntamente com as mulheres. Existe uma divisão do movimento feminista em três fases, marcadas por suas conquistas e interesses.

A Primeira Onda Feminista ocorreu no século XIX e início do século XX. Houve uma grande atividade feminista no Reino Unido e nos Estados Unidos e foi o momento em que o movimento se consolidou na luta pela igualdade de direitos para os homens e as mulheres. Elas se organizaram e protestaram pelos direitos políticos, contra as diferenças no trabalho e capacidade de conquistar propriedades e contra os casamentos arranjados que ignoravam seus direitos de escolha e sentimentos. Na Se-

gunda Onda Feminista houve uma continuidade da anterior, mulheres se organizando e reivindicando seus direitos, mas possuem características distintas. As mulheres feministas estavam preocupadas, em especial, com o fim da discriminação e a completa igualdade entre os sexos.

Frozen (2013) possui suas raízes na Terceira Onda Feminista. As críticas trazidas por feministas dessa onda, alavancadas pela filósofa pós-estruturalista Judith Butler, mostram que o discurso universal é excludente. As mulheres são atingidas pelas opressões de maneiras diferentes, portanto, é necessário discutir gênero com recorte de classe e raça e levar em conta as especificidades das mulheres, havendo a preocupação em responder o que é e o que não é bom para cada mulher. Houve um olhar mais crítico das feministas sobre o próprio movimento que integravam e que permitiu o florescimento de novas ideias e a redefinição de estratégias tidas como falhas nos momentos anteriores.

Frozen (2013) apresenta mensagens de empoderamento quando Anna salva Elsa com um ato de amor verdadeiro, o amor fraternal existente entre elas, a sororidade. Construindo esse modelo de poder feminino que não necessita aprovação nem assistência masculina. Feminismo não significa que as personagens femininas precisam ser sempre fortes e terem total controle sobre si mesmas, isso é irreal tanto para personagens ficcionais quanto para mulheres reais, mas o feminismo em Frozen está exatamente no fato de que Anna e Elsa não são perfeitas nem possuem total controle, elas cometem erros e lutam internamente e externamente. Ao final do filme superam essas batalhas e por isso a história inspira e possibilita uma maior identificação do que aquelas em que essas batalhas inexistem.

A obra é sobre encontrar e reivindicar o amor entre duas mulheres, que são irmãs e amigas, e é o primeiro filme Disney a apresentar duas princesas protagonistas da história: Anna e Elsa. É fácil identificar-se com a princesa Elsa porque as meninas/mulheres são constantemente obrigadas a esconder-se dentro de imposições sociais que são opostas à sua realidade com relação ao corpo, roupas, brinquedos, profissão, esportes, sexualidade tendo cada mínimo aspecto impregnado de estereótipos que são compelidas a aceitarem resignadamente.

Um dos pontos importantes abordados no filme é a desconstrução dos estereótipos de amor difundidos nos contos de fadas. Diferentemente de tantas outras animações de princesas em que os familiares são vilões e o amor é encontrado em um príncipe encantado, o filme mostra o amor

entre duas irmãs e o sofrimento pela ruptura de um relacionamento familiar. A mensagem transmitida pela animação é a de que não é preciso esperar que surja um príncipe encantado, o homem perfeito, para encontrar o amor verdadeiro. Em *Frozen* (2013) o príncipe é malvado e o amor, verdadeiro e que salva é o que existe entre as irmãs.

4. O filme

> Sinopse: A caçula Anna (Kristen Bell/Gabi Porto) adora sua irmã Elsa (Idina Menzel/Taryn Szpilman), mas um acidente envolvendo os poderes especiais da mais velha, durante a infância, fez com que os pais as mantivessem afastadas. Após a morte deles, as duas cresceram isoladas no castelo da família, até o dia em que Elsa deveria assumir o reinado de Arendell. Com o reencontro das duas, um novo acidente acontece e ela decide partir para sempre e se isolar do mundo, deixando todos para trás e provocando o congelamento do reino. É quando Anna decide se aventurar pelas montanhas de gelo para encontrar a irmã e acabar com o frio. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-203691>. Acesso em: 28-04-2016

Elsa possui desde pequena o dom de criar gelo com as suas mãos e um dia quando estava brincando no castelo com a irmã mais nova, a princesa Anna, ela comete um deslize e acaba atingindo a cabeça da irmã. Os pais resolvem trancar os portões do castelo e colocar Elsa em isolamento em seu quarto para que ninguém seja ferido ou descubra os poderes que ela possui. Elsa passa a viver sozinha em seu quarto e não convive mais com Anna. Anos depois, quando os poderes de Elsa estão mais fortes, acontece um acidente em que falecem o rei e a rainha. Elsa, por ser a irmã mais velha, deve então governar o reino de Arendelle e é quando ocorre o reencontro entre ela e sua irmã mais nova, durante a cerimônia de coroação.

Anna conhece um príncipe no dia da coroação e decide ficar noiva dele, mas ao contar para a irmã o que havia passado e os planos de morarem ali no castelo, Elsa fica preocupada com a possível descoberta de seus poderes e outro acidente acontece, fazendo com que esses poderes sejam revelados a todo o reino. Elsa foge para as montanhas deixando um rastro de devastação com o reino todo congelado. Anna decide ir pelas montanhas buscando a irmã com o objetivo de trazê-la de volta para que desfaça o ocorrido e acabe com o inverno rigoroso que tomou conta de Arendelle e deixa o reino nas mãos do príncipe Hans, seu noivo. Assim começa a jornada e aventura de Anna.

O que Anna mais deseja é um relacionamento com sua irmã, quer a conexão, que tinham quando crianças, de volta. Ela quer se livrar da solidão que faz com que ela apareça chorando diante da porta de sua irmã, implorando para "deixá-la entrar" porque elas não têm mais ninguém desde a morte dos pais. Ela busca uma comunidade de relacionamentos ao seu redor e ainda que seja o relacionamento com Elsa o mais importante, existe um relacionamento saudável com Kristoff, uma amizade com o boneco de neve e o desejo de poder abrir as portas do castelo e, finalmente, interagir com o restante do reino de Arendelle.

O amor é o maior objetivo de Anna, mas não o "amor romântico" e sim todo tipo de amor, principalmente o fraternal. A canção sobre seu desejo por romance (*For the First Time in Forever*) é sobre como ela anseia por companhia já que sua irmã se afastou dela e ela acabou sendo isolada também quando os pais fecharam os portões do reino. O número com os *trolls* é sobre família e o amor dentro da família tanto quanto sobre romance. O dueto de Anna com o príncipe Hans é uma espécie de paródia das canções de amor da Disney e da representação do amor à primeira vista.

Elsa no início do filme busca manter o controle sobre seus poderes e garantir que nunca sejam descobertos. Com o desenvolvimento da trama, deseja estar livre da repressão e da necessidade de negar constantemente quem ela é, o que ela começa a atingir por conta própria, mas somente alcança em totalidade com a ajuda de Anna. O momento crucial do filme é quando Anna pula na frente da espada do príncipe Hans e salva a vida da irmã, o "ato de amor verdadeiro" é feito pela princesa que passou o filme inteiro procurando por amor ou algum tipo de conexão, especialmente com a irmã. Elsa passa todo a história pensando que não é digna de ser amada e o ato de Anna é um decisivo para as duas por permitir que ambas consigam o que buscavam.

Elsa pode ser considerada uma das melhores princesas Disney porque preocupa-se em resolver sua própria angústia, que teve início quando foi obrigada a separar-se da sua irmã ainda quando crianças. Seu enredo não gira em torno de um homem e sim dela própria e da sua relação com a família. Ela é uma personagem complexa cujo dilema é encontrar a maneira de aceitar a si mesma para que, assim, consiga controlar totalmente seus poderes e sua fuga e isolamento nada mais são que a materialização da incapacidade de Elsa em aceitar-se como ela é. Há na personagem uma mescla de altruísmo e egoísmo que a humaniza, tornando-se alguém que o público possa compreender e relacionar-se.

Elsa desafia o complexo da "boa menina" em que há a pressão para que as mulheres sejam perfeitas em todas as áreas. Durante a canção *Let It Go* ela canta que a garota perfeita foi embora, aludindo a pressão para que seja a filha, irmã e princesa perfeita. Durante a canção ela consegue liberar-se dessas pressões e permitir-se a liberdade de cometer erros e viver da maneira como ela escolhe. Elsa transforma a roupa em um novo sapato e um vestido mais sexy e olha diretamente para a câmera levantando uma das suas sobrancelhas, desafiando a dicotomia virgem/prostituta, em um momento de despertar sexual em que o público não deve estar presente para torná-lo um fetiche e por isso, ela bate a porta na cara dos espectadores.

Segundo as feministas da terceira onda, o controle sobre o próprio corpo e própria sexualidade dá poder às mulheres. Portanto, a luta para aceitar os seus poderes seria feminista porque ela, assim como muitas mulheres, foi criada para ver seus pontos fortes como fraquezas, sendo ensinada pelos próprios pais que aquilo que faz com que ela seja diferente e especial deve ser reprimido. Então quando a Disney apresenta uma princesa que é falível, acessível e relacionável, ela pode ser um modelo feminista para as crianças. Pela complexidade da personagem, cheia de nuances, Elsa ensina as meninas a abraçarem os seus pontos fortes e diferenças em todas suas variedades e formas.

5. Conclusão

Frozen (2013) mostra ao seu público-alvo, crianças e adolescentes, que, a verdadeira aceitação deve ser pessoal sem importar-se com o que a sociedade diga e espera. Destaca-se em comparação aos outros filmes de princesas porque mostra o empoderamento da própria protagonista, que ao aceitar-se encontra a resolução dos problemas e não necessita nenhum momento de submissão a um príncipe salvador. A princesa Elsa não possui nenhum pretendente durante toda a história, ela não precisa da validação masculina. Seu final feliz está na descoberta da possibilidade de controlar seus próprios poderes ao, finalmente, aceitar-se como é.

O filme sugere que a dinâmica de poder da sexualidade, gênero e raça está sendo questionada e mudando dentro dos filmes Disney, ainda que exista muito mais para mudar nos filmes de Princesas. A animação diferencia-se dos outros contos de fadas produzidos pela companhia anteriormente e abandona alguns conceitos amplamente utilizados até então: a "princesa perfeita", Anna e Elsa estão longe de serem perfeitas; o ro-

mance superficial, caçoa do amor à primeira vista entre Anna e Hans; a necessidade de um príncipe e herói moralmente perfeito, o príncipe é um vilão. Com isso, possibilita que os determinados modelos, como os modelos femininos, dentro da cultura popular sejam repensados.

Elsa transcende as personagens de princesas que a antecederam pela maneira como lida com a percepção do público sobre ela, a princesa é ousada o suficiente para bater a porta na percepção que o público possui sobre ela, reconhecendo suas falhas e abraçando suas diferenças na jornada que inicia quando começa a cantar "Let it Go". O filme apresenta um modelo de poder feminino, liderança e interação que é empoderador e progressista e que possivelmente irá inspirar os próximos contos de fadas da Disney, visto que foi a maior bilheteria de animação de todos os tempos da produzida por eles. O sucesso generalizado pode incentivar a produção de outras animações que retratem mulheres que sejam multidimensionais, um aspecto muito elogiado na personagem Elsa, e solidárias umas com as outras, como a sororidade entre Anna e Elsa, incentivando o empoderamento feminino. Ao que tudo indica, a franquia Disney de Princesas deu um grande passo rumo à mudança, por enquanto resta esperar os próximos filmes para descobrir se presenciamos o nascimento de uma nova representação ou apenas uma exceção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, Hans Christian. A Rainha das Neves. In: ___. *Contos de Andersen*. Rio de Mouro: Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro, 2013.

BREDER, Fernanda Cabanez. *Feminismo e príncipes encantados*: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. Rio de Janeiro: Eco/UFRJ, 2014.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Vozes femininas nos contos de fadas: a experiência da fala falante. *Revista ACB*: Biblioteconomia em Santa Catarina. Florianópolis, vol. 11, n. 2, p. 283-296, ago./dez., 2006.

DAVIS, Amy M. *Good Girls and Wicked Witches*: Women in Disney's Feature Animation. Eastleigh: John Libbey Pub., 2006.

FELICELLI, Anita. Is Frozen the First Feminist Disney Movie? Off Hours. *Palo Alto Online*, 3 jan. 2014. Acesso em: 24-04-2016.

FOSSATTI, Carolina Lanner. *Cinema de animação*: um diálogo ético no mundo encantado das histórias infantis. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GILLIS, S., Gillian, H.; Munford, R. (Eds.). *Third wave feminism*: A critical exploration. New York: Palgrave, 2004.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. *Princesas*: estereótipos na construção de identidades. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/educacao_e_comunicacao_-_tecnologias_educacionais/trabalho/06_34_30_princesas__estereotipos_na_construcao_de_identidades.pdf>. Acesso em: 24-04-2016.

HARRIS, Anita. Not Waving or Drowning: Young Women, Feminism, and the Limits of the Next Wave Debate. *Outskirts*: *Feminisms Along the Edge*, n. 8 (2001). Acesso em: 24-04-2016.

HENKE, Jill Birnie, Diane Zimmerman Umble, and Nancy J. Smith. Construction of the Female Self: Feminist Readings of the Disney Heroine. *Woman's Studies in Communication*, vol. 19, n. 2, p. 229-49, 1996.

IVAN-ZADEH, Larushka. Frozen creators: It's Disney – but a little different. *Metro*. Associated Newspapers Limited, 08-12-2013. Acesso em: 24-04-2016.

FILMOGRAFIA

FROZEN: uma aventura congelante (*Frozen*). Direção: Chris Buck e Jennifer Lee Produção: John Lasseter e Peter Del Vecho. Walt Disney Pictures, 2013. 108 min., cor.

ANEXOS

Anexo I

A mudança na roupa de Elsa.

Anexo II

Letra completa da música “Livre Estou” e a versão original, “Let it go”.

Livre estou Kristen Anderson-Lopez and Robert Lopez	**Let It Go** Kristen Anderson-Lopez and Robert Lopez
A neve branca brilhando no chão Sem pegadas pra seguir Um reino de isolamento E a rainha está aqui A tempestade vem chegando e já não sei Não consegui conter, bem que eu tentei Não podem vir, não podem ver Sempre a boa menina deve ser Encobrir, não sentir Nunca saberão Mas agora vão Livre estou, livre estou Não posso mais segurar Livre estou, livre estou Eu saí pra não voltar Não me importa o que vão falar Tempestade vem O frio não vai mesmo me incomodar De longe tudo muda Parece ser bem menor Os medos que me controlavam Não vejo ao meu redor É hora de experimentar Os meus limites vou testar A liberdade veio enfim Pra mim Livre estou, livre estou Com o céu e o vento andar Livre estou, livre estou Não vão me ver chorar Aqui estou eu E vou ficar Tempestade vem O meu poder envolve o ar e vai ao chão Da minha alma flui fractais de gelo em profusão Um pensamento se transforma em cristais Não vou me arrepender do que ficou pra trás Livre estou, livre estou Com o sol vou me levantar Livre estou, livre estou É tempo de mudar Aqui estou eu Vendo a luz brilhar Tempestade vem O frio não vai mesmo me incomodar.	The snow glows white on the mountain tonight Not a footprint to be seen A kingdom of isolation And it looks like I'm the queen The wind is howling like this swirling storm inside Couldn't keep it in, heaven knows I've tried Don't let them in, don't let them see Be the good girl you always have to be Conceal, don't feel, don't let them know Well, now they know Let it go, let it go Can't hold it back anymore Let it go, let it go Turn away and slam the door I don't care what they're going to say Let the storm rage on The cold never bothered me anyway It's funny how some distance makes everything seem small And the fears that once controlled me can't get to me at all It's time to see what I can do To test the limits and break through No right, no wrong, no rules for me I'm free Let it go, let it go I am one with the wind and sky Let it go, let it go You'll never see me cry Here I stand and here I'll stay Let the storm rage on My power flurries through the air into the ground My soul is spiraling in frozen fractals all around And one thought crystallizes like an icy blast I'm never going back, the past is in the past Let it go, let it go And I'll rise like the break of dawn Let it go, let it go That perfect girl is gone Here I stand in the light of day Let the storm rage on The cold never bothered me anyway

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

Ana Carolina da Rocha (SEEDUC/RJ e UNIGRANRIO)
anampb78@gmail.com

RESUMO

A consolidação dos movimentos sociais no processo de redemocratização do Brasil resultou na Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã, que afirma o princípio da igualdade racial. Com a efervescência política desse período, marcado pelas lutas em defesa dos direitos humanos, a problemática da desigualdade e da discriminação racial na sociedade e no sistema escolar brasileiro torna-se flagrante, provocando a necessidade de políticas públicas e educacionais, que assegurem a eficácia do princípio da igualdade racial, a partir de ações afirmativas. Nesse trabalho, a metodologia consistiu em estudo de caso que teve como objetivo gerar ações afirmativas de inclusão para implementar o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA), localizado no centro do Rio de Janeiro, em parceria com a proposta Kabula Artes e Projetos, integrante da Associação Cultural Ilê Mestre Benedito de Angola (ACIMBA). O presente artigo irá relatar como a parceria entre o CESA e o Kabula tem viabilizado um processo de formação em que os saberes e práticas são construídos através da participação de estudantes, professores, capoeiristas e outros representantes populares que, juntos, têm compreendido que a história do Brasil pode e deve ser narrada por todos que dela participaram, de modo a transitar do processo de invisibilidade do povo africano para o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos/cidadãos negros na transformação tanto da história da cidade do Rio de Janeiro quanto da história do Brasil.

Palavras-chave: Formação do professor. Igualdade social. Igualdade racial. História.

Dentre as ações que visam à promoção da igualdade racial, a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura da população afro-brasileira no sistema educacional, representa um marco na histórica na luta do Movimento Negro.

Essa lei teve como desdobramento a elaboração das "Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", que tratam de polí-

tica curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, com a intenção de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL/MEC/ SEPPIR, 2004).

A mencionada política curricular buscar traduzir bases filosóficas e pedagógicas pautadas nos princípios de consciência política e histórica da diversidade, de fortalecimento de identidades e de direitos e de ações educacionais no combate ao racismo e às discriminações.

A compreensão de tais princípios se refere a todos os profissionais da educação, que exercem influência desde a (des)construção de ideias e comportamentos presentes na sociedade, passando pela valorização dos elementos da cultura afro-brasileira para a construção da identidade e a promoção de práticas que superem o racismo e o preconceito existente no cotidiano das escolas. Nosso principal problema de pesquisa se refere a como concretizar tais intenções em práticas curriculares. Sabemos que a implementação das diretrizes curriculares, com atenção aos princípios mencionados, revela exigências de mudanças de valores, de maneiras de pensar e de agir dos indivíduos, em particular, assim como das instituições e das suas tradições culturais. (ARANTES & SILVA, 2009)

A incorporação da temática afro-brasileira no currículo escolar trouxe o debate sobre como essa discussão vinha sendo tratada no cenário da escola e ampliou a problematização quanto ao processo de folclorização atribuído às questões africanas, que, preferencialmente, eram abordadas apenas em datas comemorativas, não raras vezes reduzidas a apresentações de danças ou músicas.

A nosso ver, esse tratamento curricular mantinha a cultura e os grupos abordados em uma perspectiva exótica e artificial, que não correspondia à realidade dos mesmos e que mantinham a inferioridade histórica. Lamentavelmente, esses processos ainda não foram superados e há um longo caminho a ser percorrido para se construir uma relação crítica e problematizadora, que elimine práticas pedagógicas essencializadoras, bastante enraizadas na cultura escolar.

É evidente que a incorporação dessas leis não supera o perigo da essencialização das identidades e culturas africana e afro-brasileira, mesmo que isto não represente as intenções legislativas e curriculares. Vemo-nos diante de uma tarefa desafiadora, que exige de nós um posicionamento crítico e político, para que possamos refletir sobre a diversidade cultural, com um olhar ampliado, que consiga abarcar seus diferentes

recortes diante da implementação de políticas públicas que respeitem a história e a diferença de cada grupo social, dentro das suas especificidades, sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. (GOMES, 2003)

Nesse trabalho, nossa metodologia consiste em estudo de caso que teve como objetivo gerar ações afirmativas de inclusão para implementar o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA), localizado no centro do Rio de Janeiro, em parceria com a proposta Kabula Artes e Projetos, integrante da Associação Cultural Ilê Mestre Benedito de Angola (ACIMBA).

Reiteramos que as mudanças promovidas pela Lei Federal número 10.639/03 têm a pretensão de provocar nos sistemas educacionais uma nova postura política diante da produção de conhecimentos e saberes oriundos das demandas sociais e culturais de ascendência, sobretudo, africana, que constituem nossa brasilidade. Diante desse novo cenário, o sistema educacional precisa considerar as diferentes vozes que o constituem. A partir da legalidade, a escola se depara como o desafio de promover o interculturalismo para transpor as tensões postas pela sociedade que vem normatizando e ditando o que é certo, belo e legitimamente posto pelo discurso do opressor sobre o oprimido ao longo da história, pois, como nos mostra Bourdieu (1989),

> A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação das distinções. (BOURDIEU, 1989, p.10)

Entendemos que só será possível pensar em uma “nova ordem” a partir do processo de conscientização e participação dos grupos historicamente oprimidos. No entanto, como promover ações no âmbito escolar que possam ir contra ao monoculturalismo opressor dominante? A Lei 10.639/03 vem ratificar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira não como mais uma disciplina específica a ser trabalhada. A proposta diz respeito à produção de conhecimentos e formação de atitudes e valores capazes de educar cidadãos conscientes da cultura étnico-racial.

Entretanto, intenções e orientações legislativas não se convertem em práticas instantâneas. A instituição educacional, na tentativa de im-

plementar a demanda da lei federal 10.639/03, esbarra, na maioria das vezes, com o desconhecimento dos educadores, diante da questão, na medida em que estes não foram contemplados em sua formação acadêmica com a história africana e afro-brasileira. A partir dessa lamentável realidade, faz-se urgente uma formação continuada docente a fim de trazer essa temática à tona. Assim, começam a surgir alguns grupos voltados à formação de gestores e docentes nas secretarias de educação de vários estados.

Desse modo, trazemos a história do Comitê Étnico-Racial da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Esse comitê surge no ano de 2008 pensando na necessidade de uma formação continuada sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira e com o objetivo de realizar a troca de práticas pedagógicas sobre o assunto num movimento inclusivo por uma nova cultura no âmbito escolar.

Contudo, como seria possível pensar em novas práticas pedagógicas diante do currículo normatizador existente? Como transformar tal currículo, se há uma falta de conhecimento do próprio corpo docente sobre a história africana e afro-brasileira?

Essas questões foram as mais citadas durante as primeiras reuniões do Comitê Étnico-Racial da Coordenadoria Regional X da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. O Comitê surge a partir da constatação de que há no cotidiano educacional poucas práticas afirmativas interculturais. No âmbito escolar, a prática ainda é consideravelmente voltada para o *multiculturalismo celebratório.* (CANDAU, 2004)

Podemos perceber que o multiculturalismo celebratório ainda aparece como algo marcadamente utilizado na medida em que as comemorações acontecem num período pontual como a "Semana da Consciência Negra", em que, através de painéis ilustrativos, palestras e apresentações, por vezes caricaturais, sobre a cultura africana, acabam segregando, na maioria das vezes, muito mais, o que deveria ser prática emancipatória. Como forma de enfrentar as barreiras pedagógicas e ideológicas sobre as temáticas raciais, consideramos a possibilidade de investir em processos formativos pautados em perspectivas interculturais.

Para iniciar a discussão sobre a questão formação docente em uma perspectiva intercultural, definimos que esse processo tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta-se promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos cultu-

rais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade, sem ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. (CANDAU, 2005, p. 19)

Desse modo, a busca da construção de práticas pedagógicas atentas às diferenças e superação de discursos discriminatórios se dá na articulação entre os estudos e pesquisas sobre o interculturalismo e a formação continuada do professor.

As intenções para formação do professor, visando um projeto contínuo de reflexão ao longo de toda vida profissional, têm início na década de 1960, como nos apresenta Nóvoa (2004). Essas intenções se apoiam/ apoiaram em valores do neoliberalismo, atendendo às perspectivas neoliberais de valorização do processo de formação dos professores e à necessidade de investimentos nos chamados recursos humanos. (GOMES, 2011)

Paulo Freire (2011) nos leva a pensar sobre a necessidade da valorização do professor como sujeito de uma cultura e em diálogo constante com as culturas dos estudantes, até então ausentes ou silenciadas na escola, a partir de uma oposição crítica ao neoliberalismo na formação docente. Nesse sentido, as pesquisas sobre formação dos professores passaram a considerar a interlocução entre culturas que adentravam cada vez mais na escola.

Zeichner *apud* Geraldi et al (2000) aponta para a demanda de reflexão dos professores sobre a dimensão política e social dentre outras, ampliando as análises sobre o que acontece em sala de aula e as escolhas que afetam a vida dos estudantes, entendendo que a forma como o professor percebe a realidade cultural e escolar promove, por vezes, entraves que inviabilizam a experimentação de outros pontos de vistas.

Os docentes, ao não meditarem sobre o que, porque e como ensinam, corroboram com a naturalização do olhar sobre o cotidiano escolar e fomentam práticas tecnicistas que, fundamentadas na busca de soluções e recursos mais eficientes, encontram em outros sujeitos, que não o próprio professor, as soluções para os inúmeros desafios que acontecem nas escolas. De acordo com o autor supracitado, o professor cria saberes, produzindo culturas e, ao pensar sobre o contexto escolar e cultural em que atua, por exemplo, sobre os resultados das suas práticas, encontra uma diversidade de respostas e estratégias com e para os estudantes.

Geraldi et al. (2000) ressaltam como um dos pressupostos para

uma reflexão crítica sobre a construção de teorias e práticas do/sobre o professor, a complexa realidade escolar imbricada por diferentes culturas. Pensar sobre crenças, percepções, valores, visões de mundo, representações e opiniões pessoais implica ir além do raciocínio como ação individual, e adentrar em mundo real de conflitos, tensões e disputas ideológicas, e até mesmo física, vivida pelos professores durante as aulas.

Pensar acerca das pesquisas e políticas de currículo para formação dos professores que atuam nas escolas públicas parece vital, quando não são respeitadas as culturas e valorizadas as diferenças entre sujeitos e culturas históricas. A busca por uma atuação meramente técnica dos professores torna a reflexão da pesquisa sobre o ensino uma atividade que não supera o viés tecnicista.

Em contraposição, o compartilhamento de pensamentos/debates dos professores e pesquisadores em relação às questões culturais, como por exemplo, os conflitos étnicos, dentre outras questões, podem contribuir para uma transformação da escola em espaço-tempo da relação entre pesquisa sobre formação continuada de professores e construção de práticas pedagógicas interculturalmente orientadas.

A partir dessa realidade, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro promove em 2008 um espaço de formação continuada sobre a temática com representantes de todos os colégios do Estado:

> A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC, por seu compromisso e postura de diálogo franco com a sociedade, tem procurado estabelecer em sua estrutura funcional organismos para atingir estratégias pedagógicas. Para tal, foi criado no ano de 2008, o Comitê Estadual Étnico-Racial, composto por representantes de cada uma de suas antigas 30 Coordenadorias Regionais. (SANTOS, 2013, p. 1)

Assim, desde 2008, cada uma das trinta coordenadorias regionais se reúne mensalmente com seus representantes: coordenadores e representantes de cada escola com o objetivo de trocar experiências sobre o desenvolvimento pedagógico com o objetivo de promover práticas *multiculturais revolucionárias* nas adequações curriculares efetuadas para implementar o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena":

> Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e multiplicam-se continuamente. Certamente são inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais (...) O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua parti-

> cipação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao "empoderamento". (CANDAU, 1997, p. 53)

Diante desse desafio, elegemos trazer a abordagem do Colégio Estadual Souza Aguiar, na medida em que essa instituição vem se comprometendo em promover ações afirmativas de *empoderamento* das minorias, na comunidade escolar, pelo viés da participação.

O Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA) foi criado em 29 de março de 1908 e está localizado no bairro da Lapa, no município do Rio de Janeiro. O CESA recebe cerca de 1.300 estudantes do ensino médio em três turnos. Essa instituição centenária apresenta um perfil de alunos voltados às linguagens artísticas: a musicalidade, a poesia e a dança estão presentes no cotidiano dos jovens estudantes.

A partir da dificuldade de um conhecimento abrangente sobre a cultura afro-brasileira, a equipe docente se preocupou em pesquisar mais sobre a temática e decidiu buscar novas parcerias para enriquecer a sua prática pedagógica. Através da pesquisa virtual foi possível perceber que há uma infinidade de projetos relacionados à valorização da história e da cultura afro-brasileira.

A eleição pelo projeto Kabula foi feita pela equipe pedagógica, ao avaliar que a proposta educacional representava uma forma didática e artística que viabilizaria o resgate da cultura africana, enaltecendo a brasilidade numa interlocução prazerosa:

> O Kabula Artes e Projetos, integrante da Associação Cultural Ilê Mestre Benedito de Angola (ACIMBA) e do movimento cultural Conexão Carioca de Rodas na Rua (CCRR), desde junho de 2012 até agora, realiza mensalmente as Rodas de Capoeira do Cais do Valongo, que são apresentações públicas de capoeira angola, precedidas pelas Rodas dos Saberes, palestras gratuitas sobre a história, identidade e manifestações culturais na Região Portuária, realizadas a céu aberto no antigo Cais do Valongo. (TEIXEIRA, 2014, p. 2)

O objetivo do projeto consiste em colaborar com a preservação da memória, promover a divulgação e valorização do patrimônio cultural imaterial das culturas de matriz afro-brasileira no Rio de Janeiro, que têm o seu berço histórico na Região Portuária. O projeto pode ser considerado como uma lente para todo brasileiro olhar para si e para seu redor, enquanto produto do contexto e da cultura afro-brasileira. Trata-se potencialmente de uma contribuição ao processo de formação de professores ao promover saberes e práticas, que corroborem com o estudo e ensino dos diversos aspectos da história e da cultura das etnias africanas.

Entre as atividades realizadas, destacamos a *aula passeio* (FREI-

NET, 1979), que permitiu a educandos e professores, realizarem práticas interculturais e as adequações curriculares efetuadas para implementarem o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" de maneira significativa e prazerosa, rompendo, assim, com os muros da escola, pois

> As saídas ao ar livre readquirem seus direitos, se fazem cada vez mais numerosas e se transformam, pouco a pouco, em aulas-passeio. Saía-se alegremente e aparentemente sem problemas, mas agora já havia a preocupação de fazer um relatório de todos os acontecimentos que, ao longo dos caminhos, atraíam o olhar daqueles que estavam habituados a ver as coisas mais de perto: uma busca permanente dos olhos, ouvidos, de todos os sentidos abertos à magia do mundo, fazia surgir todas essas paisagens, agora vistas como novas, uma incessante descoberta, imediatamente comunicada e que se tornava coletiva. E, captada em pleno voo por um professor atento, era a liberação das almas, uma coesão lentamente construída e mais íntima da comunidade escolar. (FREINET, 1979, p. 17)

Freinet foi um dos primeiros teóricos da área da educação que buscou aliar a teoria à prática, construindo uma ligação entre professor e aluno jamais estabelecida. Cabe lembrar que a ordem sempre existiu, todavia, nessa prática, o aluno passou de mero espectador a protagonista. Sem dúvida, o caminho trilhado por Freinet trouxe contribuições incontestáveis à educação. Ao adotar tal perspectiva, o Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA), em parceria com o projeto Kabula, promove passeios, denominados: *aulas das descobertas.* Essas aulas aconteciam no cais do porto do Valongo:

> O Valongo, lugar de desembarque de centenas de milhares de africanos escravizados entre 1774 e 1831, passou em seguida quase dois séculos encoberto e esquecido pelos habitantes do Rio de Janeiro e seus visitantes. Como era inconveniente lembrar desse lugar de sofrimento e de profunda injustiça, os donos do poder carioca o encobriram, primeiro com outro cais, depois com um largo chamado de “Jornal do Commercio”, o que evoca notícias de uma atividade decente e normal, não um crime contra a humanidade (...) O Valongo constitui assim um lugar crucial de memória para lembrar a tragédia que foi o tráfico transatlântico de seres humanos escravizados, e sua escala inumana de quase um milhão de vítimas desembarcadas apenas nas pedras desse cais. (ASSUNÇÃO, 2014, p. 9)

As *aulas das descobertas* acontecem mensalmente durante todo o ano letivo desde 2014. Os estudantes do Colégio Estadual Souza Aguiar participam ativamente das propostas oferecidas pelo projeto Kabula: *o passeio ao Cais do Porto, a Roda dos Saberes*, que envolvem diferentes autores promotores de contação de histórias africanas e atividades de musicalidade que fortalecem processos de resistência e fortalecimento da memória social.

Além dessas atividades lúdicas, a roda de capoeira acontece, não como ritual folclórico, mas movimento de militância ativa numa reunião perfeita de alegria e arte. A parceria CESA-Kabula vem possibilitando novas formas afirmativas para possibilitar as adequações curriculares, para implementar o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", de forma emancipatória, para além dos muros da escola. Ousamos afirmar que a parceria tem sido, também, uma nova forma de experiência formativa para os professores e educandos.

Fig. n° 1: Roda de capoeira – Projeto Kabula
Crédito fotográfico: Maria Buzanosvky
Coordenação: Carlo Alexandre Teixeira Produção: Ana Carolina Oliveira

Ressaltamos que, a escolha da equipe docente do Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA) pela parceria com o projeto Kabula se deu pela empatia pela memória histórica do cais do porto de Valongo. De acordo com Soares (1994, p. 02), “a área do Valongo teria recebido ao menos meio milhão de escravos entre fins do século XVIII, quando o tráfico negreiro transatlântico foi proibido”.

Para os pesquisadores, essa área do cais representa o maior porto negreiro das Américas e constitui um lugar emblemático da diáspora africana em nível internacional. Em 1843, o local teria sido remodelado e transformado no Cais da Imperatriz, com o intuito de receber a princesa Tereza Cristina das duas Sicílias, que desembarcava da Europa recém-casada com o imperador D. Pedro II.

A área toda foi aterrada na primeira década do século XX, no âmbito das reformas urbanísticas promovidas pelo então prefeito Pereira Passos, dando lugar à praça Jornal do Comércio, localizada na atual avenida Barão de Tefé. O porto de Valongo apresenta uma história marcante que ainda é possível ver as cicatrizes da escravidão ao visitar o território da praça Mauá.

Para efeito de informação, destacamos alguns fatos marcantes ocorridos nesse espaço histórico: Local de nascimento de Machado de Assis, em 1839, no morro do Livramento; palco da Revolta da Chibata, em 1910; local de fundação do Clube de Regatas Vasco da Gama, em 1898; construção do primeiro "arranha-céu" da América Latina, o edifício "A Noite", na década de 20; local de surgimento da primeira favela do Brasil, em 1897, o morro da Providência; nascimento das rodas de choro e do samba, na "Pedra do Sal", morro da Conceição; berço da primeira escola de samba do Rio, em 1932, Vizinha Faladeira. Em 2015, o cais do porto do Rio, no seu formato atual, completou 105 anos.

Desde seu centenário em 2010, o porto de Valongo vem perdendo sua identidade a partir do projeto de revitalização do porto do atual prefeito Eduardo Paes. O prefeito iniciou um projeto denominado Porto Maravilha. Nele consiste em revitalizar o cais do porto com o objetivo de criar um novo ambiente ao local que tornará os terrenos atraentes à iniciativa privada. Para isso, a prefeitura do Rio de Janeiro parece imbuída em apagar a história passada ao promover parceria com empreiteiras e construir prédios e desalojar antigos moradores dessa região tombada pelo patrimônio cultural.

Nesse ano de 2016, com a inauguração do Museu do Amanhã, observamos que a região do Valongo ganha outro sentido. O local em que o Museu do Amanhã foi construído, enterra a maioria dos corpos negros que já colocaram os pés no continente americano. Assim, o passado negro é deliberadamente ignorado e substituído pela construção arquitetônica moderna do Museu do Amanhã. A partir dessa realidade, aumenta a necessidade de práticas afirmativas nas escolas que envolvam o resgate

da memória do porto de Valongo.

O projeto Kabula ocupou esse espaço, num movimento de resistência à nova ordem comercial implementada pela prefeitura do Rio de Janeiro, e vem dialogando com o poder público sobre a importância de preservar a identidade da região. Assim, em 2015, foi publicado o livro *Roda dos Saberes do Cais do Valongo*. Esse livro é fruto de reflexões de pesquisas, memórias e histórias pontuais de culturas populares de resistência ontem e hoje.

A partir desse livro, os jovens estudantes do Colégio Estadual Souza Aguiar (CESA), dentre outras instituições de ensino, têm a oportunidade de conhecer algumas linhas dessa história marcante e que jamais deverá ser esquecida: o cais do porto de Valongo, pois, trazendo os versos de Paulinho da Viola: "Quando penso no futuro, não me esqueço do passado". Sendo assim, a proposta do CESA, em consonância com o projeto Kabula, possibilita um amanhã menos excludente através do resgate memorial do cais do porto de Valongo.

Cumpre esclarecer que cabula se origina do idioma banto falado no Congo e em Angola e significa: mistério; culto religioso secreto; ritmo religioso tocado, cantado e dançado. Além disso, cabula é um verbo e nome próprio feminino. (SANTOS et al., 2010, p. 210)

A articulação deste projeto com o CESA, colégio de ensino médio estadual, local de matrícula de 1.300 estudantes com o perfil para expressar-se através de diferentes linguagens da música, poesia e dança dá o tom cultural em ambos os espaços, como forma de expressão de uma cultura silenciada pelo poder dominante.

Esta articulação entre Kabula e CESA favorece a discussão da Lei Federal de 10.639/2003, pois permite aos estudantes e professores (re)conhecer o processo de escravidão, a violência e o crime à humanidade, as formas de resistência e o legado do povo negro para a história do Brasil.

Essa proposta tem viabilizado um processo de formação em que os saberes e práticas são construídos através da participação de estudantes, professores, capoeiristas e outros representantes populares que, juntos, têm compreendido que a história do Brasil pode e deve ser narrada por todos que dela participaram, de modo a transitar do processo de invisibilidade do povo africano para o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos/cidadãos negros na transformação tanto da história da cidade do Rio de Janeiro quanto da história do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, A.; SILVA, F. C. História e cultura africana e afro-brasileira: representação da Lei 10.639 nas escolas municipais da cidade de Petrolina – PE. In: AGUIAR. Márcia Angela da S. (Coord.). *Educação e diversidade*: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, p 09-38.

ASSUNÇÃO, Matthia Röhrig. E como havia muitas semelhanças culturais entre esses grupos, o termo benguela serviu para unificar pessoas que já possuíam muitas afinidades… In: TEIXEIRA, Carlo Alexandre (Org.). *Rodas dos saberes do Cais do Valongo.* Niterói: Kabula Artes e Projetos, 2015, p. 40-45. Disponível em: <https://kabulartes.files.wordpress.com/2015/02/roda-saberes-dos-saberes-do-cais-do-valongo.pdf> Acesso em: 30 de janeiro de 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas.* Organizado por Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1989.

_____. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil/DIFEL, 1989.

BRASIL/MEC/SEPPIR. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.* Resolução nº 1. Brasília: MEC/SEPPIR, 17 de junho de 2004.

BRASIL. *Lei Federal nº 10.639.* Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, 05 de outubro de 1988.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério*: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Multiculturalismo e educação em direitos humanos. In: MAGDENZO, Abraham (Ed.). *De miradas y mensajes a la educación en de-*

rechos humanos. Santiago: Lom, 2004.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura*(*s*) *e educação: entre o crítico e o pós-crítico.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREINET, E. *O itinerário de Célestin Freinet*: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra,2011.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. Refletindo com Zeicnher: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas, In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

GOMES, Joe. *Teoria e prática multicultural*: subsídios para formação continuada do professor de educação física. 2011. Dissertação (de mestrado). – UFRJ/CFCH/PPGE, Rio de Janeiro.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. (Coords.). *Diversidade na educação*: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 67-76. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=26736&co_midia=2>.

KABULA Artes e Projetos e ACIMBA – Associação Cultural Mestre Ilê Benedito de Angola lançam o livro, filme e exposição fotográfica. Disponível em: <http://www.sopacultural.com/kabula-artes-e-projetos-e-acimba-associacao-cultural-mestre-ile-benedito-de-angola-lancam-o-livro-filme-e-exposicao-fotografica>. Acesso em: 05-02-2016.

NÓVOA, Antonio. *Entrevista ao Centro de Referência em Educação Mário Covas.* 2004. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 31-01-2016.

SANTOS, Elisabete et. al. *O caminho das águas em Salvador*: bacias hidrográficas, bairros e fontes. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010.

SILVA, Selma Maria. *Comitê étnico-racial*: um breve relato, 2012.

SOARES, C. E. L. *A negregada instituição*: os capoeiras no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Divisão de Editoração da Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

FÓRUNS DE DISCUSSÃO NA EaD: INTERAÇÃO, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO)
elainevfaraujo@gmail.com
Márcio Luiz Côrrea Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute os aspectos fundamentais da linguagem presente nas interações dos fóruns de discussão da educação a distância. Para isso, leva-se em consideração o fórum de discussão como ferramenta de comunicação assíncrona, propiciando a discussão de temas, trocas de experiências, interação e reflexões entre professores e alunos. Este estudo enfoca como as competências linguísticas necessárias para a comunicação dentro dos fóruns podem promover a aprendizagem, a participação e a motivação dos integrantes desta modalidade de ensino. A pesquisa tem o embasamento teórico de autores como João Mattar, José Moran, Luiz Antonio Marcuschi, Roxane Rojo apenas para ilustrar.

Palavras-chave: Fóruns de discussão. Competência linguística. Educação a distância.

1. Introdução

O objetivo do presente trabalho é discutir os aspectos fundamentais da linguagem presente nas interações dos fóruns de discussão da educação a distância (EaD). Por meio de uma pesquisa bibliográfica, pretendeu-se compreender o cenário da educação a distância no Brasil e o conceito de fórum de discussão nesta modalidade de ensino; assim como as competências linguísticas necessárias para a comunicação dentro dos fóruns com o intuito de promover a aprendizagem, a participação e a motivação dos integrantes.

Um trabalho dessa natureza justifica-se pela importância das mensagens nos fóruns de EaD para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de haver diversas pesquisas acadêmicas sobre o contexto da educação a distância e até mesmo sobre o fórum de discussão *online*, pouco tem sido discutido sobre a linguagem adequada neste ambiente com o objetivo de promover a aprendizagem e a motivação do aluno. Em outras palavras, o fórum tem sido mais discutido como ferramenta pedagógica

do que como um gênero textual digital.

Na primeira parte do trabalho, é apresentada uma breve discussão sobre a educação a distância no Brasil e sobre o conceito do fórum de discussão *online*. Em seguida, são discutidos os aspectos fundamentais da linguagem empregada dentro dos fóruns da EaD.

2. A Educação a distância no Brasil

A proposta desta seção é apresentar de forma breve o cenário da educação a distância no Brasil.

Dentre as datas marcantes para a EaD no país, destacam-se o ano de 1992, com a criação da Universidade Aberta de Brasília, e 2005, com a criação da Universidade Aberta do Brasil. No ano de 2005 também as leis que regulamentam a EaD entraram em vigor (ALVES, 2011).

Moran (2013) destaca que a educação hoje no Brasil pode ser em três modalidades: presencial, semipresencial e a distância. O ensino presencial se refere ao ensino tradicional, em que o professor e o aluno se encontram em um mesmo local e em um mesmo horário. No ensino semipresencial, há uma parte do curso sendo ministrada presencialmente e uma outra parte sendo ministrada a distância, como por exemplo, os cursos que adotaram 20% das aulas a distância. Já na educação a distância, o autor destaca que pode haver ou não encontros presenciais, pois o foco desta modalidade é que os "professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias". (MORAN, 2013, p. 1)

É interessante lembrar de que inicialmente os cursos a distância no Brasil se davam de forma impressa, geralmente por correspondência e, posteriormente, por material televisivo e radiofônico. Ainda hoje, a educação a distância acontece mediada de diversas formas no país. Entretanto, para a discussão neste artigo, adotaremos a educação a distância mediada por um dispositivo eletrônico e pela Internet. Já que, com a crescente popularização das tecnologias de informação e comunicação e da Internet, como consequência, há também a popularização da educação mediada pelas tecnologias digitais.

A educação a distância, ou simplesmente EaD, é um modelo de educação em que os atores principais do processo de ensino e aprendizagem – professor/tutor e aluno – não estão geograficamente no mesmo lo-

cal. Nos moldes da atualidade, o conteúdo do curso ministrado é veiculado por meio da Internet e computador (ou algum outro dispositivo eletrônico que acesse a Internet).

Maia e Mattar (2007) comentam que, juntamente da difusão da educação a distância no Brasil, também cresce o número de instituições que trabalham com este tipo de modalidade de ensino, assim como o número de publicações nesta área. Já que "a nova geração de nativos digitais cresce, convive, comunica-se, estuda e trabalha em rede" (MATTAR, 2011, p. 3). Ao falar sobre a educação a distância, Alves (2011, p. 90) diz que

> Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

É importante destacar que, conforme aponta Vilaça (2010, p. 91), "incompreensões sobre as possíveis formas de distância tendem a gerar, como consequência, críticas e até mesmo preconceitos em relação a EaD". É comum, por exemplo, constatar casos de alunos que apresentam compreensões confusas sobre a falta da presença física de um professor, como se a presença física fosse fator determinante da aprendizagem. Neste sentido, Tori (2010) defende que o aluno pode estar separado fisicamente do professor, mas se sentir presente em uma discussão, em uma sala de aula; ou então o contrário, o aluno pode estar junto fisicamente do professor e dos demais colegas, mas se sentir ausente, distante das discussões.

Moran (2013, p. 2) argumenta que

> Educação a distância não é um *fast-food* em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo – de forma presencial e virtual. Nessa perspectiva, é possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados.

Com base nesta discussão, Ramos (2013) aponta que o tutor deve possuir algumas competências essenciais ao exercício de suas atividades na EaD. O autor divide estas competências da seguinte forma: as competências pedagógicas e técnicas, ou seja, o conhecimento metodológico para se trabalhar neste ambiente; as competências tecnológicas, pois o tutor deve conhecer bem os dispositivos eletrônicos e as ferramentas dis-

poníveis *online* para colaborar para o processo de ensino e aprendizagem, e; as competências sócio afetivas, desenvolvendo a empatia e a habilidade de relacionamento.

Oliveira e Santos (2013) afirmam que muitos professores/tutores que estão participando do contexto da educação a distância não tiveram durante a sua formação experiências ou estudos sobre tal modalidade de ensino. Como resultado, quando estes profissionais começam a trabalhar nesse ambiente, se deparam com grandes desafios e, consequentemente, com grandes dificuldades.

Desta forma, é essencial ressaltar a necessidade de formação dos profissionais que estarão em contato com alunos em um curso a distância. É importante que haja aproximação e interação entre tutor/aluno. O tutor dever ter conhecimento pleno dos recursos e limitações do seu ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Além disso, é necessário que o tutor saiba realizar trocas de informações, esteja disponível, se comunique claramente, incentive a participação nos fóruns, dentre outras relações que colaboram para a aprendizagem dos envolvidos.

É primordial, portanto, um conjunto de fatores para o sucesso do ensino e aprendizagem na EaD. Dentre estes fatores está a boa relação entre o tutor e aluno, destacando que a maior parte desta relação acontece dentro dos fóruns de discussão *online*. A próxima seção trata dos conceitos de fórum de discussão presente nos ambientes virtuais de aprendizagem.

3. Os fóruns de discussão na EaD

O objetivo desta seção é apresentar o conceito de fórum de discussão na EaD e a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2010, p. 262) afirmam que o fórum de discussão *online* é uma "ferramenta para páginas de Internet que tem como objetivo principal promover debates abordando uma mesma questão, permitindo a ocorrência de discussões e interações por meio da troca de mensagens".

O fórum de discussão *online* é definido semelhantemente por Marcuschi (2009, p. 27) como "um ambiente para discussão de temas específicos, listas de grupos e assim por diante. As relações são continua-

das e movidas por interesses comuns". Para o autor, o fórum *online* é uma variação do gênero textual *fórum*, porém, por possuir características próprias no meio digital, é considerado um novo gênero textual digital. (MARCUSCHI, 2009)

É possível afirmar que o fórum de discussão *online* em um ambiente virtual de aprendizagem funciona como o espaço da sala de aula em um curso presencial. Ou seja, é no fórum de discussão *online* que o aluno normalmente conversa com o tutor e com os demais colegas, tirar dúvidas, participar de debates, expor opiniões etc. Há outras ferramentas disponíveis como *chat*, mas, sem dúvida, o fórum se destaca como espaço para discussão na EaD.

De forma geral, o fórum de discussão *online* se assemelha com uma tela de bate-papo ou *chat*. Entretanto, a conversa dentro do fórum acontece de forma assíncrona, fato que muitas vezes contribui para ampliar a viabilidade do fórum como espaço privilegiado de discussão. É interessante observar que, por se tratar de um ambiente acadêmico, não há anonimato nos fóruns de EaD. Todos os integrantes são identificados e o acesso aos fóruns de discussão é restrito apenas aos alunos matriculados no curso ministrado.

Vale lembrar que o aluno é quem define o local (de onde ele acessará) e o horário em que ele participará do fórum. Na organização de cursos a distância, geralmente há fóruns permanentes, que ficam sempre abertos para os alunos acessarem durante todo o curso; e há fóruns temporários, abertos por alguns dias para a participação e discussão de um tema específico ou para a realização de tarefas pontuais.

Os fóruns podem ser moderados - que recebem a mediação do tutor todo o tempo antes da publicação de cada postagem - ou podem ser fóruns livres - em que os alunos podem conversar entre si da forma que quiserem, com tema livre e postagens diretas.

Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2010) destacam que, apesar de possibilitar uma conversa entre os integrantes do curso a distância, o fórum de discussão *online* tem a sua centralidade na escrita e, por este motivo, por muitas vezes há traços da linguagem verbal nos textos dos fóruns. Os autores destacam, por exemplo, o uso de abreviações e *emoticons* durante as postagens, além de uma linguagem mais informal.

Diante deste cenário, cabe o questionamento sobre como adequar a linguagem para participar de um fórum de EaD, já que, apesar de estar

na Internet, se configura como um ambiente acadêmico. Lembrando também que, por muitas vezes, é apenas por meio do fórum de discussão que o tutor tem contato direto com os alunos, desta forma, é essencial uma boa comunicação, sem ruídos, para o bom andamento do curso ministrado.

Na próxima e última seção, são discutidos aspectos fundamentais da linguagem empregada dentro dos fóruns da EaD. Levando em consideração como essa linguagem pode promover a aprendizagem, a participação e a motivação dos integrantes desta modalidade de ensino.

4. A competência linguística nos fóruns de EaD

O objetivo desta seção é discutir os aspectos fundamentais da linguagem empregada dentro dos fóruns da EaD. Oliveira (2006) comenta que, nessa modalidade de educação, a grande parte da comunicação entre o aluno e o professor se dá por meio de *texto verbal escrito*, sendo assim é importante que os envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem possuam habilidades de leitura e escrita para se comunicar bem nesse contexto.

Ainda de acordo com a autora, "em EaD, assim como em vários outros contextos, os espaços de mal-entendido e não entendido passam pela falta de proficiência linguística em produzir, comunicar e receber/interpretar textos orais e escritos" (OLIVEIRA, 2006, p. 45). Levando em consideração estes argumentos, deve-se ter cautela sobre *o que dizer* e *como dizer* dentro dos fóruns de discussão, assim como em qualquer outro ambiente acadêmico. O tutor precisa, portanto, ter clareza e objetividade nas suas postagens, direcionando os alunos para uma boa interação *online*.

É essencial, portanto, que a mediação realizada pelo tutor dentro dos fóruns de discussão seja bem encaminhada, evitando ficar ausente durante a participação dos alunos ou controlar demais as discussões no ambiente. Segundo Junqueira e Lima (2012, p. 93), o tutor "deve responder às dúvidas, motivar a troca de ideias, indicar conexões e desconexões entre as postagens, oferecer síntese das postagens, sempre em linha com os objetivos de aprendizagem propostos".

Também conforme Oliveira (2006, p. 44) defende, a boa adequação da linguagem no ambiente de ensino *online* é fundamental, pois "a informação pretende interferir na formação intelectual do estudante a dis-

tância, conduzindo-o a novos patamares de proficiência conceitual, atitudinal e pragmática". A interação entre o tutor e os alunos dentro dos fóruns de discussão pode influenciar diretamente nas atividades e nas avaliações dos alunos. Um mal-entendido em uma postagem, por exemplo, no andamento de um processo de aprendizagem, pode representar um grande prejuízo para a formação dos alunos.

Neste mesmo cenário, Mattar (2012) argumenta que, na maioria das vezes, uma maior ou menor participação dos alunos dentro dos fóruns de discussão *online* depende do papel do tutor e seu direcionamento dentro do ambiente. A linguagem utilizada nas postagens, portanto, é fundamental. O autor destaca que o tutor deve ter empatia com os seus alunos, identificando e compreendendo os possíveis problemas que podem ocorrer durante o curso ministrado. É interessante, então, que o tutor faça sempre uma avaliação do impacto do seu discurso no seu grupo de alunos. (OLIVEIRA, 2006)

A seguir, são apresentadas de forma breve algumas questões sobre *Webwriting*, Internetês e Netiqueta que podem colaborar para a interação e comunicação nos fóruns *online*.

4.1. Webwriting

Existe diferença entre escrever um texto para um meio impresso e escrever um texto que será divulgado em um meio digital, *online*? A resposta não é simples, mas muitos autores defendem que o autor deve tomar cuidados especiais ou escrever online, devido a um perfil variado de leitor e das expectativas de muitos leitores. Ao se discutir o processo de leitura e escrita mediado pelas tecnologias, é interessante levar em conta a prática do *Webwriting*, termo que tem sido empregado com referência a princípios e estratégicas de escrita para a web.

Considerando, portanto, as diferenças entre o meio impresso e o meio *online*, o *Webwriting* consiste basicamente em uma escrita mais sintética e objetiva. Vilaça e Araujo (2012, p. 63) destacam que a principal função do *Webwriting* é "fornecer a informação com objetividade, clareza e boa navegabilidade". Essas são dicas essenciais para uma boa organização textual, principalmente se refletirmos sobre o tamanho das novas telas de leitura *online*, como celulares e *tablets*, em que geralmente lemos textos mais breves. Entretanto, não se deve esquecer de que o *Webwriting* compreende muito mais que apenas palavras, mas a constru-

ção de textos envolvendo palavras, imagens, vídeos, sons e outras semioses.

No contexto educacional da EaD, este conjunto de técnicas é essencial para uma boa comunicação entre tutoria e alunos. Vilaça e Araujo (2012, p. 64) apontam que

> a escrita *online* deve promover aproximação com o aluno, evitando, portanto, a transmissão de compreensões equivocadas de hierarquia, (in)formalidade indevida e distanciamento. No caso específico da educação a distância (EaD), pesquisadores apontam que uma das incompreensões relacionadas a EaD se refere à distância entre professores e alunos. Desta forma, se a comunicação não for feita de forma rápida, dinâmica e eficaz, estas compreensões negativas podem ser fortalecidas, o que pode prejudicar significativamente o processo educacional.

Ao postar mensagens em um fórum de discussão *online*, é necessário então que o tutor tenha em mente a informação que ele deseja passar para os alunos e qual a melhor forma de passar esta informação. No fórum, o tutor pode utilizar de uma linguagem multimodal, ou seja, palavras, imagens, vídeos e etc., sempre lembrando de ser claro, coeso, objetivo e coerente.

4.2. Internetês

Na comunicação por meio da Internet, é muito comum a simplificação da escrita com a intenção de torná-la mais rápida. A utilização de abreviações é um exemplo. No lugar de escrever "beijos", escreve-se "bjs" ou "bjus", só para ilustrar. Há também a utilização de escrita diferenciada, ficando semelhante com a fala, como "naum" no lugar de "não", por exemplo. E casos em que se utilizam termos vindos da língua inglesa, como em "add" para adicionar e "ASAP" para "assim que possível". Outra forma de simplificar a escrita, é a utilização de *emoticons*, para apresentar emoções durante uma conversa em forma de pequenas imagens.

Esta simplificação da escrita para a Internet é chamada por diversos autores como Internetês (BISOGNIN, 2009; ROJO, 2009). O Internetês então é muito comum em salas de bate-papo, mensagens de SMS no celular, mensagens pelo *Whatsapp* e em outras ferramentas de comunicação instantânea. Funciona como uma linguagem própria de quem troca mensagens virtualmente. Para Rojo (2009, p. 163), o Internetês é "uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita e dos gêneros digitais em

que circula".

Ao considerar a linguagem utilizada nos fóruns de discussão de EaD, é interessante destacar os comentários de Vilaça e Araujo (2012), que apontam que é essencial, também no ambiente virtual, a adequação da linguagem ao contexto em que o indivíduo está inserido. Sendo assim, apesar do fórum de discussão de EaD ser disponibilizado na Internet, não se deve esquecer de que se trata de um contexto escolar. Portanto, tanto o tutor quanto os alunos devem utilizar de uma linguagem adequada ao ambiente acadêmico, de acordo com o curso em que fazem parte.

Não se trata então de utilizar uma linguagem rebuscada dentro dos fóruns de EaD, mas sim avaliar muito bem se a utilização do Internetês não pode gerar inadequações, percepções equivocadas ou ainda apresentar obstáculos à comunicação. É necessário ter em mente que os alunos podem ter diferentes níveis de conhecimento do internetês, o que geraria muitos problemas ou incompreensões. Esta questão é, em parte, explicada na discussão que segue sobre a "etiqueta" na internet.

4.3. Netiqueta

A Netiqueta é um conjunto de comportamentos e condutas para a comunicação *online*. Castro (1997), ao escrever uma versão em português do livro sobre netiqueta, destaca que o usuário de Internet deve ser cauteloso ao divulgar informações *online*. Sendo assim, segundo a autora, o usuário deve sempre ter em mente que, quando está conectado na rede, está falando em público.

A Netiqueta não proíbe o uso do Internetês, apenas sinaliza que a linguagem deve ser adequada ao ambiente em que o usuário está participando na rede mundial. De acordo com esta recomendação, o Internetês deve ser utilizado apenas em ambientes informais. Portanto, conforme apontado na seção anterior, ao realizar interações em cursos ministrados na EaD, o usuário deve adequar a sua escrita de acordo com um ambiente escolar.

Dentre algumas condutas para a comunicação *online*, é interessante destacar a recomendação de não utilizar textos totalmente em maiúsculo como mensagem, lembrando de que, quando se utiliza um texto neste formato para comunicação, subentende-se que a pessoa está "gritando" com o seu público, seja ele um grupo de amigos ou alunos. No entanto, pode-se utilizar de palavras em maiúsculo dentro do texto como desta-

que.

Uma outra questão se refere à formatação do texto que será utilizado como mensagem. É importante que o tutor tenha em mente uma boa formatação para as suas postagens, de modo a colaborar para uma melhor navegabilidade dentro do fórum de discussão. A utilização de cores nas postagens diferentes das cores das postagens dos alunos pode ser uma opção. Entretanto, o tutor deve ter cautela ao escolher as fontes da sua mensagem e o tamanho das fontes, se preocupando em deixar a sua postagem bem legível. O tutor também deve ter atenção com a escolha das cores e imagens, adequando sempre ao contexto acadêmico e ao tema tratado no fórum.

Por isso tudo, a Netiqueta pode auxiliar tutores e alunos a organizarem melhor textualmente suas postagens. Apesar de não ter sido elaborada para a EaD, boa parte das recomendações tratadas podem ser adotadas pelos tutores. Afinal, é essencial que os envolvidos na EaD tenham preocupação com a informação a ser passada e a formatação desta mensagem, evitando ambiguidade e trazendo clareza e objetividade para as suas postagens.

5. Considerações finais

Este trabalho consistiu em discutir como as competências linguísticas necessárias para a comunicação dentro dos fóruns de discussão podem contribuir para promover a aprendizagem, a participação e a motivação dos integrantes da educação a distância.

Concluiu-se que o ambiente virtual de aprendizagem demonstra um grande potencial para o futuro do processo de ensino e aprendizagem, superando assim a necessidade de alunos e professores estarem em um mesmo ambiente e em um mesmo horário.

Ao se comunicar com o seu aluno, na grande maioria das vezes por texto escrito *online*, é fundamental que o tutor tenha habilidades linguísticas para adequar a sua linguagem ao contexto, sendo objetivo e claro, evitando ambiguidades e mal-entendidos. Além de se preocupar em ser discursivamente bem entendido, é preciso também que o tutor tenha consciência da formatação de texto adequada ao contexto acadêmico, contribuindo para uma boa navegabilidade no fórum.

Espera-se que este trabalho, ao colocar em foco as competências linguísticas necessárias para os profissionais que atuam como tutores na educação a distância, possa contribuir para o conhecimento e novas perspectivas para o sucesso na EaD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol. 10, p. 83-92, 2011.

CASTRO, M. A. S. *Netiqueta*: guia de boas maneiras na Internet. São Paulo: Novatec, 1997.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD*: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2009.

MATTAR, J. Web 2.0 e redes sociais na educação a distância: cases no Brasil. *Revista Digital La Educ@cion*, n. 145, p. 1-23, 2011. Disponível em: http://ht.ly/5TDMU. Acesso em: 09-04-2016.

MORAN, J. O que é educação a distância (Novos caminhos do ensino a distância). *CEAD* – Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, p. 1-3, 2002.

OLIVEIRA, E. S. G; SANTOS, L. Tutoria em educação a distância: didática e competências do novo "fazer pedagógico". *Revista Diálogo Educ*. vol. 13, n. 38, p. 203-223, 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7642>. Acesso em: 09-04-2016.

OLIVEIRA, S. C. A inteligência linguística em educação a distância. *Revista Brasileira de Informática na Educação Brasília*, vol. 14, n. 2, p. 41-49, maio/ago. 2006.

RAMOS, M. S. Qualidade da tutoria e a formação do tutor: os efeitos desses aspectos em cursos a distância. *ESUD* – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém, 2013. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/112988.pdf>. Aces-

so em: 09-04-2016.

ROZENFELD, C. C. F., GABRIELLI, K. S., SOTO, U. O fórum educacional em cursos virtuais de língua estrangeira como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas expectativas. In: RIBEIRO, A. E. et al. (Orgs). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010, p. 260-272.

VILAÇA, M. L. C. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. *Revista Magistro, Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes*. UNIGRANRIO, vol. 1, n. 2, p. 89-101, 2010.

_____; ARAUJO, E. V. F. Questões de comunicação na era digital: tecnologia, cibercultura e linguagem. *E-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, vol. 3, n. 2, maio/ago., p. 58-72, 2012.

IMAGINAÇÃO E MEMÓRIA: A CULTURA DE MATRIZ AFRICANA COMO EIXO DE LEITURA DE *O PRESENTE DE OSSANHA*, DE JOEL RUFINO DOS SANTOS

Patrícia Luísa Nogueira Rangel (UNIGRANRIO)
rangelluisa07@yahoo.com.br
Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)
professorfrazao@uol.com.br

RESUMO

A literatura produz transformações significativas nas vidas dos leitores, e quando está direcionada ao público infantil, pode promover a percepção de um mundo regido pela imaginação, pela emoção, mas também pela reflexão acerca da identidade dos atores sociais e sobre o mundo que os rodeia. A literatura infantil, nas mãos hábeis de alguns autores, permite que se perceba nuanças importantes da história e dos bens culturais da sociedade. Joel Rufino dos Santos, a partir de algumas de suas obras destinadas às crianças, fornece-nos um aporte importante para compreensão de aspectos inerentes à tradição cultural africana. O trabalho aqui apresentado visa a analisar a narrativa de *O Presente de Ossanha*, da autoria de Rufino dos Santos, que tem como centro de seu enredo a amizade entre um menino branco e um negro escravizado. A obra retoma questões relativas à religião e à cultura de matriz africana, como um todo, ao apresentar a história da entidade Ossanha, enfatizando a importância da preservação da cultura africana, no Brasil.

Palavras-chave: Literatura infantil. Joel Rufino dos Santos. Amizade. Ossanha.

1. Introdução

A literatura infantil provoca uma manifestação de sentimentos e sensações nas crianças, a partir do contato com o imaginário, de tal forma que contribuirá para a construção do cidadão na sociedade, bem como adquirirá conhecimentos de outras identidades e culturas, pois o ato de ler representa refletir sobre si mesmo e o mundo, a partir das próprias experiências e vivências. Nesse sentido, a leitura se torna elemento importante na infância.

Nas literaturas destinadas às crianças, existem as narrativas afro-

-brasileiras, que permitem a interação das crianças negras com sua realidade e a mesma reconhece a sua importância na sociedade. No entanto, a literatura afro-brasileira não é direcionada somente aos negros, mas a todas as etnias, uma vez que o contato com estas produções literárias estimula discussões e reflexões sobre questões raciais, concedendo uma nova representação, diferente do que foi imposto historicamente.

Dentre vários autores que abordam essa temática dentro da literatura infantil, temos Joel Rufino dos Santos, que lança mão do discurso que favorece uma classe culturalmente desvalorizada. Numa linguagem simples, sem assumir explicitamente uma posição, Joel utiliza-se de elementos simbólicos que envolvem o leitor, tirando-o de sua zona de conforto e possibilitando a ele reorganizar seus sentimentos, seus ideais, a partir das experiências próprias.

Em *O Presente de Ossanha*, Santos (2006) constrói um cenário no período colonial, em que o protagonista é um menino escravo sem nome, comprado para ser brinquedo de um senhorzinho. Joel desenvolve a narrativa em que apresenta uma riqueza cultural, evidenciando o folclore brasileiro e abordando a questão de religiosidade, e mostra a amizade entre duas crianças, uma negra e outra branca.

2. Literatura infantil

A literatura infantil age sobre a razão, as emoções, o imaginário, determinando as associações, as reflexões, tanto sobre si como com a realidade, conforme Resende (2007). E por isso, para Parreiras (2009), a literatura é uma arte que dispensa adjetivos, pois, para quem lê um poema, um conto ou um romance, é de certa maneira afetado por ela e passa por transformações, caminhos se abrem, entendem-se limitações e paixões humanas.

A autora comenta também que a literatura estabelece uma experiência dialógica e de subjetivação para o leitor, encantando, incomodando, provocando e levando o leitor pensar, porque quem lê não fecha o livro como mesma pessoa, e sim, é desacomodado e é, também, afetado pelos sentimentos. "Logo, quanto mais se lê, mais se aprende a ler, e neste movimento de ler mais e mais, mais e melhor, é que afloram as competências, os desejos, a fluência, a perspicácia do raciocínio, o enriquecimento da sensibilidade". (RESENDE, 2007, p. 11)

Inicialmente, como comenta Maia (2007), a literatura infantoju-

venil objetivava, equivocadamente, servir a pedagogia escolar, de forma que a utilização desse tipo de gênero atendia politicamente os anseios políticos da sociedade. No entanto, Cademartori (1986) explica que a obra literária, seja ficção ou fantasia, não deve ser utilizada com o objetivo de uso didático, ou seja, não se trata apenas de um instrumento de formação, mas um instrumento de libertação.

Cadermartori (1986) declara que contar história surgiu com necessidade do homem de narrar experiências que teriam significação para outros, ou seja, preservar histórias, lendas e tradições de seu povo, perpetuando, assim, sua cultura. Parreiras (2009) completa, dizendo que a literatura infantil está relacionada às histórias de tradição oral, passadas de boca em boca, e somente séculos depois é que passaram a ser registradas em textos.

Maia (2007) explica que a literatura leva o leitor a tomar consciência social e a posicionar-se, percebendo os temas e os tipos humanos, bem como conviver com realidades, o que rompe a relação entre a arte e a educação. Conforme Parreiras (2009), a leitura de um livro torna o leitor parte da história, como ela faz parte da vida dele, torna-o íntimo dos personagens, a ponto de simpatizar-se ou não, amá-los ou odiá-los.

A literatura tem um trabalho estético com a linguagem, que desperta o imaginário e emoções, e as crianças ao terem contato com elas, constroem sua história literária nos aspectos significativos, atraente, de forma que o ato de ler se expande, ultrapassando a simples aquisição e domínio do código linguístico, explica Maia (2007). A literatura é arte das palavras, Parreiras (2009) explica que elas não estão simplesmente presentes, mas são trabalhadas ludicamente para encantar o leitor, a fim de dar prazer e tornar a leitura única e singular, promovendo um diálogo de ida e volta. Não é só o texto estar inserido num livro ilustrado e com formato grande, não obstante, independente da forma de linguagem, culta ou coloquial, é necessário que as palavras não sejam diretas, com ensinamento ou explicações, e sim que seja uma porta aberta para que o leitor entre e dê forma.

O surgimento e o desenvolvimento da literatura infantil no Brasil nascem, segundo Parreiras (2009), com uma literatura comprometida com o imaginário e o lúdico, através da narrativa de Monteiro Lobato *A Menina do Narizinho Arrebitado*, na década de 1920. E a partir daí, surgiram vários escritores. No entanto, a consolidação da literatura voltada para a criança se deu no período das décadas de 1960 e 1970, quando, no

movimento da ditadura militar, as escolas foram obrigadas a realizar leituras de obras de autores nacionais e ocorreu a criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ (1968).

O acesso à leitura pelas crianças, que são mediadas pelos adultos, contribui para a construção da subjetividade, a partir da busca e interesse pelo desconhecido e o estímulo da fantasia.

> O leitor vai acompanhar os passos, abrir "portas", ultrapassar seus espaços físicos e descobrir que, além dele, há também as patas do cão, as pegadas de um homem de perna de pau, de uma senhora idosa e de uma bicicleta. Há um mundo de diversidades na rotina do caminho dos pés. (PARREIRAS, 2009, p. 35)

O livro estimula o gosto estético, aproxima as crianças das características presentes nos personagens, identificando a si e a outros, descobrindo toda gama de diversidade, sejam cultural, social e histórica. Parreiras (2007) declara que os livros infantis trazem a diversidade existente no mundo real, como etnias, idiomas, conhecimentos, culturas, particularidades dos povos, e no mundo irreal, universos imaginários.

3. Joel Rufino dos Santos: literatura infantil afro-brasileira

A literatura é um fator relevante para a busca da identidade e apreensão das culturas afro-brasileira, mediante o desenvolvimento de uma nova sensibilidade estética, conforme Pereira (2007). A literatura afro-brasileira ou negra apresenta um momento de afirmação de um determinado grupo étnico, considerando temas como questões étnicas, psicológicas, históricas e sociais. Esse tipo de literatura também pode ser classificado como literatura brasileira, uma vez que, como brasileiros, independente das origens étnicas, expressam sua visão de mundo através de um mesmo sistema linguístico (língua portuguesa), “preservada e transformada de acordo com a dinâmica de nosso contexto histórico-social e dos grupos linguísticos que com ela entraram em contato”. (PEREIRA, 2007, p. 188)

De acordo com Maia (2007), o escritor, ao utilizar palavras com forte carga semântica, concebe leitura como processo de reconstrução da sociedade brasileira, portanto, como prática social, que constrói significados. A linguagem, ainda de acordo com a autora, é um bem simbólico, e quem a domina cria relações de forças linguísticas, permitindo o direito à voz. Através da linguagem, também, é possível mudar pensamentos e atitudes, uma vez que por trás dela há uma ideologia.

Conforme explana Parreiras (2009), a partir da literatura afro-brasileira, o caráter persuasivo do discurso dominante de desvalorização de um determinado grupo enfraquece e sobressai outro olhar, que revela visões plurais e contribui para o contato com novas experiências. Nesse sentido, o acesso à leitura modifica as pessoas, em especial as crianças, independente de sua etnia, porque permite o conhecimento de novos modelos identitários, que corrobora com o combate ao preconceito e discriminação.

Dentre vários autores que apresentam interesse nessa temática, temos Joel Rufino dos Santos, historiador, que se preocupava em publicar obras que respeitam a tradição oral e cultural africana, além de dar voz aos personagens do povo, a outros folclóricos e sábios da cultura popular de raízes africanas, explica Parreiras (2009).

> A palavra é como um motor que rola, enrola, embola e desenrola os mistérios dos povos, os sentimentos, os sonhos. No caso da África, a palavra chega com musicalidade, com os sabores e com os ritmos de um povo possuidor de uma riqueza cultural vastíssima.
>
> Há uma voz que se abre para o mundo, que tem uma urgência para ser ouvida. Um sentimento de pluralidade, de hibridismo... (PARREIRAS, 2009, p. 119)

Com a explosão da literatura infantil no período da ditadura, ele, Joel, juntamente com Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Sylvia Orthof, começa a escrever na revista *Recreio*[78], espaço de livre circulação, sem a preocupação com moralismos e didática, mas concedendo ao leitor liberdade e recriação do texto e das imagens, contemplando temas atuais e retomando raízes folclóricas. Logo, resgatando a cultura brasileira. (PARREIRAS, 2009)

A literatura infantil retoma o passado e possibilita este eternizar-se, através da consideração de sua história e seus bens culturais, permitindo que haja reflexão sobre o tempo presente. Bosi (1992) comenta que as narrativas guardam a memória de um povo e que as novas gerações, ao entrar em contato com elas, vivenciam o passado. Bosi (2004) complementa que são essas lembranças que fazem o passado sobreviver, e a criança, ao receber esses apontamentos, toma conhecimento das suas raízes. A autora explica também que relembrar coletivamente significa reconstruir a memória, possibilitando o intercâmbio entre os indivíduos, o que

[78] A revista *Recreio* que circula atualmente não apresenta características das edições das décadas passadas.

irá se tornar base para fortalecimento da bagagem cultural de um grupo, não aprisionado ao passado, mas permitindo a reconstrução de uma nova história.

A partir do momento em que a narrativa resgata o passado, provoca, consequentemente, transformação das pessoas, e confronta as versões produzidas pelos grupos dominantes. Bosi (1994) declara que a memória recupera o tempo da amizade, familiar e religioso, que vem sido subjugados pela sociedade industrial e esmagado pelo tempo de mercadoria, abarcando os tempos marginais.

4. Análise da obra O Presente de Ossanha, de Joel Rufino dos Santos

Em *O Presente de Ossanha*, texto de Joel Rufino dos Santos, a narrativa acontece em uma fazenda de engenho na época colonial, em que viviam dois meninos. O filho do Senhor e um escravo comprado para brincar com o outro, apresentando, assim, uma leitura sobre as condições humanas de uma criança branca e uma negra, escravizada.

> O moleque fora comprado bem novinho no mercado. Seu trabalho ia ser brincar com o filho do dono, brincar de todo jeito: jogar dama, soltar pipa, rodar arco que era uma brincadeira muito apreciada naquele tempo e de cavalinho – Ricardo montava e o moleque era montado. Saíam os dois pelo terreiro... (SANTOS, 2006, s/n)

O menino branco, filho do dono da fazenda, possui um nome, Ricardo. Já o escravo, como tinha esquecido seu nome, passou a chamado de “moleque”, escrito com inicial minúsculo, caracterizando como bem de consumo e não como humano, reforçando, assim, um atributo negativo. O nome está relacionado à identidade e história de uma pessoa. O negro ao ser arrancado de sua terra natal foi trazido na condição de escravo, deixando, assim, seu meio social e sua família. Santos, portanto, ao não declarar o nome do menino, destaca a coisificação do ser humano negro, visto como objeto de compra e venda no período colonial.

Em um domingo de manhã, o narrador do texto de Joel Rufino conta que o moleque foi pegar passarinhos no mato e para alcançar seu objetivo, ele passava visgo em um pedaço de pau, mas naquele dia, não conseguiu pegar nenhum. De repente, ouviu uma voz rouca, oferecendo ajuda.

> Tinham explicado ao moleque que se ouvisse uma voz rouca longe de casa, tomasse cuidado. Podia ser a onça Gomes ou Quibungo, ou Ipupiara ou o João do Mato. Essas horrendas tinham lá suas razões para não gostarem de

gente. (SANTOS, 2006, s/n)

Nesse momento, a narrativa de Joel Rufino dos Santos retoma o folclore brasileiro, repassando os costumes e tradições do povo brasileiro, ao citar figuras folclóricas, como Quibungo, lenda afro-brasileira, uma espécie de Bicho-Papão negro (Bahia), mistura de Tutu e da Cuca, que pegavam as crianças rebeldes e que não dormiam cedo[79].

Na narrativa também cita Ipupiara, que se trata de uma lenda indígena. No período do descobrimento do Brasil, a linda escrava Irecê, quando foi encontrar o seu amado, o jovem Andirá, à noite, encontrou a canoa dele vazia no mar. Nesse instante, apareceu um animal marinho enorme, com três metros de altura, grande cabeça, bigode, braços longos, dentes pontiagudos e os pés de barbatanas. Ao atender ao pedido de socorro da índia, o capitão Baltazar mata com a espada o animal, que matara Andirá, deixando o coração de Irecê partido. Esse monstro foi identificado como Ipupiara, o demônio d'água.

E, por fim, Rufino também relembra a figura do João do Mato, homem gigante, com um chapéu, que fica andando pela mata, que esconde muitos mistérios. Enfim, é o conhecimento passado de geração para geração através da oralidade dos mais velhos que nos faz reconhecermos brasileiros. Bosi (1994) explica que as lembranças são construções sociais e a retomada delas, reagrupam e interpretam as lembranças individuais.

> A palavra se manteve e se mantém, para além dos continentes, de épocas, de línguas. A palavra oral se fez em texto, livro. A palavra feita em metáforas que garante às gerações futuras os conhecimentos que atravessam as nossas fronteiras.
>
> A literatura não existe em si, existe em forma de entender o presente. Um dado passado como figura no presente.
>
> A literatura atualiza e faz presentes os elementos históricos que formam nossas identidades e culturas. Ela constrói as identidades e as misturas de subjetividade que nos caracteriza. (PARREIRAS, 2009, p. 107)

A autora explica que os orixás apresentam atributos e atividades diversas e devido a forte apelo estético, narrativas afro-brasileiras tratam das relações que eles mantêm entre si e com os homens. Dupont (2015) comenta que, em *O Presente de Ossanha*, Joel Rufino dos Santos resgata a figura de Ossanha, que é uma divindade, deus das matas, conhecedor

---

[79] Existe outra versão: um velho do saco que pegavam crianças desobedientes.

dos chás e cura de doenças, recuperando os costumes a respeito da religiosidade africana.

O narrador discorre sobre a história de Ossanha, quando o menino negro pede para que a entidade apareça.

> Quem apareceu foi Ossanha. Usava um cocar e um saiote de penas, mais não era índio. Sua pele era negra, quase azul. Não tinha uma perna e não tinha um olho, perdidos numa briga com Xangô.
>
> No começo de tudo, o criador que se chama Olorum, tinha dado a cada filho uma parte do mundo. Para Ossanha deu a floresta:
>
> – Você cuida das plantas. Umas servem para comer, outras para fazer remédio e outras para enfeitar a casa. Quando alguém precisar, atenda.
>
> O que fez Ossanha? Guardou as plantas só para si.
>
> – Está em falta, mentia quando alguém procurava.
>
> Seu irmão Xangô quando soube, chamou Iansã que cuidava dos ventos:
>
> – Onde já se viu? Dê um castigo para esse egoísmo.
>
> Iansã se aproximou como quem não quer nada, Ossanha se distraiu e ela abanou com a saia o horto particular do orixá egoísta. Foi a maior ventania! Quando acabou, as plantas tinham se espalhado pelo mundo. É por isso que Ossanha está em todo lugar que tem mato, recolhendo as plantas que Iansã espalhou. (SANTOS, 2006, s/n)

Quando o narrador diz que o menino não teve medo, pois conhecia história, ele mostra que este apresentava conhecimento de suas origens, provavelmente, passada pelos mais velhos, seus antepassados.

Ossanha deu-lhe um visgo que possibilitou pegar o pássaro Cora, um espanto, e que despertou a curiosidade de muitos, criadores de pássaros, viajantes, naturalistas, governo, igreja e gente de outros lugares, para apreciar seu canto e sua facilidade de aprender tudo que o menino ensinava. Diante disso, começaram a querer comprá-lo, oferecendo o bastante para comprar sua liberdade e ainda sobrar, no entanto, o menino recusava, uma vez que sua relação com o pássaro era mais que dono de um "objeto/animal" que poderia ser comercializado, havia toda uma simbologia, afinal, se tratava de um presente de Ossanha.

> O senhor partiu para a ameaça:
>
> – Se não me vender esse passarinho, te arranco a pele.
>
> O moleque sorria com o canto dos lábios.
>
> – Se não me vender essa porcaria, te aplico os anjinhos.

> Anjinhos eram uns aneizinhos de ferro para apertar os dedos e doía como o diabo!
>
> – Se é uma porcaria por que o nhô quer comprar? Era só o que ele dizia.
>
> Quando o menino estava de castigo, o Cora não cantava. (SANTOS, 2006, s/n)

O pai do menino Ricardo tenta tomar para si o domínio da situação. Na narrativa, esse poder de posse do senhoril, antes naturalizada, passa a ser questionada. Pode ser dono do escravo, mas não da sua identidade e cultura, representada pelo pássaro Cora. Até que um dia, o senhor resolveu vender o moleque porque perdera a paciência, de forma que não queria mais ver o menino e nem o cantar do pássaro.

Ricardo, que ficou triste e doente, pediu ao pai para não vender o amigo. Nada adiantou as súplicas do filho, porque o senhor da fazenda estava decido e assim o fez, vendeu o menino negro. Ricardo, de tanta tristeza, principalmente por ficar sozinho, sem seu companheiro de brincadeiras, pois não o via como um brinquedo. Pensava Ricardo que moleque tinha o Cora e ele ninguém, e essa perda o fez não ter coragem de se despedir do amigo. *O Presente de Ossanha*, portanto, revela a amizade de grupos sociais e étnicos diferentes, apresentando o pequeno escravo de forma humanizada.

Tendo como personagem principal o moleque, Joel Rufino dos Santos assegura a importância do negro na sociedade. Dupont (2015) comenta que a presença da personagem negra possibilita a valorização de sua cultura e desfaz estereótipos que são reforçados no decorrer da história. Protagonista negro contribui para a construção da identidade de crianças negras.

Outra característica encontrada na narrativa de Santos foi a inversão de papéis, como explana Dupont (2015), uma vez que o menino branco se vê dependente do amigo negro: "– Não vende, pai. Há tempos que o escravo sou eu. Eu é que dependo dele para tudo, não sei mais brincar sozinho". (SANTOS, 2006, s/n)

No dia seguinte à venda do moleque, pela manhã, Ricardo teve uma surpresa ao ver pendurada uma gaiola na sua janela com Cora, que ao ver o menino começou a cantar. Os meninos criaram uma relação de amizade, e essa conexão fez com que menino branco, ao ficar com o Cora, incorporasse os bens culturais do seu amigo. Apesar do menino escravizado não estar mais com ele, sua lembrança estará. Parreiras (2009) esclarece que a literatura funciona como objeto simbólico, ou seja, instru-

mento de criação de sentido e Cadermartori (1986) conclui que o simbolismo implícito vai agir no inconsciente, dando condições para ajudar as crianças a resolverem conflitos interiores normais dessa fase, através das emoções que são proporcionadas.

Joel Rufino em seu texto, ao explorar diversos sentimentos, vai de encontro com o pensamento de Parreiras (2009) ao dizer que as diferentes emoções na literatura, dor, solidão, perda, raiva, entre outros, apresentadas com uma nova roupagem, proporcionam às crianças uma compreensão das muitas facetas da subjetividade e individualidades. Afinal, a literatura transita em diferentes territórios e permite variadas interpretações.

5. Conclusão

Joel Rufino dos Santos, como escritor de literatura infantil afro-brasileiro, não expressa opinião, mas discorre uma história que dá ao leitor recursos para que se aproprie dela e desvenda uma série de possibilidades, porque literatura provoca transformações, a partir das experiências próprias de quem lê, tirando-a da zona de conforto e a deixando reorganizar.

No desenrolar da história de *O Presente de Ossanha*, Joel Rufino retoma fatos do período colonial, que os meninos escravos se tornavam brinquedos nas mãos dos senhorzinhos. O negro é tratado como objeto de consumo, uma vez que não possuía nome próprio, mas um nome comum, moleque, diferente do menino branco, que se chamava Ricardo.

Outra característica é com respeito ao protagonista, que geralmente são personagens brancos, no entanto, Joel Rufino escolhe o "moleque", que possui uma relação de amizade com o senhorzinho dentro de um contexto colonial, apesar das relações entre brancos e negros serem de superioridade e inferioridade, respectivamente.

A presença do sagrado dentro do texto é a maneira utilizada para a perpetuação da cultura, assumindo, portanto, sua identidade dentro de um grupo social e étnico. É representada pela figura de Ossanha, a quem pertence todas as folhas e ervas medicinais, que dá de presente um pássaro chamado Cora para o menino escravo, como símbolo de ancestralidade.

No fim da história, fica evidenciada a relação da literatura como expressão artística, que produz sentimentos, sensações e impressões no

leitor que vão além do ponto final. O menino escravo fora vendido, no entanto, para alegria do seu amigo, ele o presenteia com o Cora, a fim de que a história entre os dois não morra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 4, n. 1/2, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v4n1-2/a12v4n12.pdf>. Acesso em: 01-03-2016.

_____. *A memória e sociedade*: lembranças de velhos. 12. ed. São Paulo: Schwarcz, 2004.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUPONT, Vera Regina Vargas. Cultura africana na literatura infantil brasileira. *Revista Trama*, vol. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/11164/7992>.

MAIA, Josiane. *Literatura na formação de leitores e professores.* São Paulo: Paulinas, 2007.

PARREIRAS, Ninfa. *Confusão de línguas na literatura*: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola*: questões sobre culturais afrodescendente e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

RESENDE, Vânia Maria. Quanto pode a literatura por uma escola e uma sociedade mais humana! In: MAIA, Josiane. *Literatura na formação de leitores e professores.* São Paulo: Paulinas, 2007.

INTOLERÂNCIA EM NOME DE DEUS: UMA ANÁLISE DO CASO DA EXCLUSÃO DA PERSPECTIVA DE GÊNERO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DAS ESCOLAS NO BRASIL

Márcia Silva Amaral (UESB)
cinhaamaral@gmail.com
Marcelle Rosa Santos Donato (UESB)
celle_rosa@hotmail.com

O diabo pode citar as Escrituras quando isso lhe convém. (Provérbio retomado por William Shakespeare em *O Mercador de Veneza,* ato I, cena III)

RESUMO

A presente comunicação pretende problematizar a exclusão da perspectiva de gênero no Plano Nacional de Educação. Tal ato político causou diversas incongruências e mal-entendidos no que concerne ao conceito de identidade de gênero e sexual; visto que as bancadas políticas filiadas à doutrina cristã entenderam que trazer essas indagações para o âmbito escolar, causaria nas crianças uma crise identitária em relação às questões sobre gênero e preferências sexuais, bem como uma crise no modelo hegemônico de família legitimado pela sociedade. Logo, é facultado somente a família o dever de discutir acerca de questões relativas a gênero e sexualidade. Entretanto, uma parte da população, apoiada em correntes teóricas, entende que a escola, enquanto microcosmos da sociedade, não pode ficar alheia e que deve sim discutir essas questões que refletem e refratam na sociedade. Para melhor compreensão do tema, há um enquadre à luz de alguns teóricos gênero (BUTLER, 2001; 2015); sexualidade (FOUCAULT, 2006; 2015), construção das identidades do sujeito de forma social e histórica (MOITA LOPES, 2002; 2006; 2013 e BRUNER, 1996), concomitantemente, empreenderemos uma análise deste episódio à luz dos estudos assentados na linguística aplicada crítica e na política linguística (RAJAGOPALAN 2003; 2010).

Palavras-chave:
Identidade. Ideologia de gênero. Sexualidade. Escola. Política linguística.

1. *Palavras iniciais*

"Existem *Herodes* modernos que destroem e tramam projetos de morte, que desfiguram a face do homem e da mulher, destruindo a criação". (Papa Francisco). O Papa Francisco, autoridade do catolicismo no mundo, reitera e legitima o principal argumento discursivo contrário à perspectiva da inclusão de gênero no cenário educacional brasileiro. Tal argumento baseia-se na crença de que se tal temática for propalada no âmbito escolar, haverá uma anulação das identidades de meninos e meninas, causando um confronto com os preceitos ensinados pela família os quais parecem acompanhar as crianças por todos os ambientes sociais, inclusive o escolar.

> A grande preocupação é que se traga para o PNE a disputa ideológica da questão do que vem sendo chamado de opção sexual ou identidade de gênero – termos muito amplos em que não se fica claro o significado. Na tentativa de não se permitir um preconceito, acabam por trazer essa questão para crianças muito novas, que não têm o amadurecimento para entender, de forma clara, o que é sexualidade. E, no caso, a família é a principal responsável por acompanhar esse amadurecimento. Antecipar esse tipo de debate, pra crianças ainda no ensino fundamental é algo que não vejo como pode convir à sociedade. (Dra. Lenise Garcia, da Comissão de Bioética da Arquidiocese de Brasília).

A argumentação explicita que os parlamentares, defensores da exclusão da ideologia de gênero, compreendem o termo identidade como algo biológico, dado, pronto e acabado; ou seja, nascemos homem ou mulher, criados para afetivamente nos relacionarmos numa perspectiva adâmica, para a propagação e manutenção da família tradicional. E com essa argumentação, conseguiram mobilizar a exclusão do Plano Nacional de Educação, em diversos estados e municípios, referências sobre identidade de gênero, diversidade e orientação sexual.

Em contrapartida, na contemporaneidade, entre os estudiosos que se dedicam às questões identitárias, é consenso a premissa de que as identidades não podem ser pautadas somente na questão biológica, ou seja, identidades que nascem prontas e acabadas.

> As identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. (RAJAGOPALAN, 2003, p.71)

A posição tomada pelas bancadas políticas nos leva a várias entradas de reflexão. Uma delas é que fica subentendido que o Estado gerencia sobremaneira o ambiente educacional o qual parece se restringir a

um espaço de replicação de uma cultura integradora, que agrega valores cristalizados e conteúdos fragmentados.

Diante desta intervenção política do Estado no que deve ou não ser abordado, na escola, em relação à perspectiva de gênero, recuperamos Foucault que nos alerta que *"a verdade é deste mundo"* (1997; p. 07); logo, a escola por estar no mundo, precisa participar efetivamente do mundo.

Para seguirmos, primeiramente, retomaremos os aportes teóricos: gênero (BUTLER, 2001; 2015); sexualidade (FOUCAULT, 1997; 2006; 2015), construção das identidades do sujeito de forma social e histórica (MOITA LOPES, 2002; 2006; BRUNER, 1996), concomitantemente, empreenderemos uma análise deste episódio à luz dos estudos assentados na linguística aplicada crítica e na política linguística. (RAJAGOPALAN 2003; 2010)

2. Contextualizando a sexualidade

Na Antiguidade greco-romana, o sexo era algo natural, livre. Não existia essa ideia adâmica acerca do amor o qual também poderia ser compartilhado entre homens. Segundo Aristófanes, em *O Banquete*, num eloquente discurso acerca da origem do Amor, havia inicialmente três gêneros de seres humanos, que eram duplos de si mesmos: havia o gênero masculino/masculino, o feminino/feminino e o masculino/feminino, tais criaturas eram chamadas de andrógino. Nas palavras do filósofo:

> É daí que se origina o amor que as criaturas sentem umas pelas outras; e esse amor tende a recompor a antiga natureza, procurando de dois fazer um só, e assim restaurar a antiga perfeição. Cada um de nós é a metade da senha de um homem, pois todos fomos divididos em dois, à semelhança do linguado: de um fizeram dois. E por isso, cada um busca a sua metade correspondente. (PLATÃO, 2001, p. 124)

Temos circunscrito, no discurso de Aristófanes, uma justificativa metaforizada para a hétero e a homossexualidade; visto que as criaturas vivem uma intensa busca de sua cara metade para novamente se fundirem em um único ser. A homossexualidade, na Antiguidade, era considerada um rito entre pupilos e mestres em busca da sabedoria, ou seja, uma espécie de pedagogia em que o mestre leva/ilumina seu aprendiz.

Dessa forma, percebemos que as preocupações com a sexualidade são antigas e perduram até a contemporaneidade. Indo de encontro ao

senso comum que apregoa que o sexo até o século XIX era negado, relegado ao silêncio; Foucault (2015) assevera que os discursos acerca do sexo eram replicados, sendo a sexualidade uma invenção, em que fatos ligados à expressão do sexo e a determinados contatos corporais visando à obtenção e à produção do prazer adquiriram um conteúdo específico. Na trajetória ocidental, a sexualidade passou a significar uma dimensão da pessoa moderna, crucial para a definição do sujeito e sua vontade de saber sobre sexo.

Foucault (2015) acrescenta, ainda, que as sociedades ocidentais (europeias), nos séculos XVI e XVII, necessitaram de uma *scientia sexualis*, ou seja, uma ciência do sexo, para explicar esse fenômeno do ser humano, ou melhor, criar verdades, saberes e controles acerca da sexualidade. A sociedade ocidental sustenta o discurso da sexualidade humana pautado entre saber-poder-prazer; e essa necessidade de saber traz embutidas as censuras as quais são formas de exercer o poder e controlar o prazer.

> O importante nessa história não está no fato de terem tapado os próprios olhos ou os ouvidos, ou enganado a si mesmos; é, primeiro, que tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade. (FOUCAULT, 2015, p. 63)

Nas últimas três décadas houve uma propagação dos discursos sobre a sexualidade; entretanto esta discursividade se dá de forma diferenciada e entrecruzada por relações de poder entre quem pode ou não pode falar sobre sexualidade, o que demonstra uma relação hierárquica.

Existem várias formas de colocar em prática a tríade saber/poder/prazer, sendo uma delas a confissão, um meio lícito e científico de extrair as verdades em relação ao sexo, e perpassa pela construção discursos de si por parte de quem confessa; e de quem ouve a confissão – uma espécie de empoderamento para condenar ou não. Em outras palavras o que temos é um entrecruzamento de discursos sobre o sexo, os quais são hierarquizados e perpassados por relações de poder.

Além da confissão, Foucault também traz o pastorado que constitui outro artifício que visa garantir a obediência do cristão, principalmente, com relação à sexualidade. O pastorado é uma forma discursiva bastante impregnada em nossa sociedade, ao analisar o veto à inserção da

questão de gênero nos planos de educação, percebemos que os políticos, em nome da fé, exercem essa relação discursiva de poder, ou seja, eles exercem o papel de pastor que guia um rebanho de ovelhas as quais vivem em constante deslocamento, além de que o pastor possui como "característica moral ser essencialmente devotado, sacrificar-se pelo bem de suas ovelhas". (FOUCAULT, 2006, p. 67)

> Existência dentro da sociedade de uma categoria de indivíduos totalmente específicos e singulares, que não se definiam inteiramente por seu status, sua profissão nem por sua qualificação individual, intelectual ou moral, mas indivíduos que desempenhavam, na sociedade cristã, o papel de condutores, de pastores em relação aos outros indivíduos que são como suas ovelhas ou o seu rebanho. (FOUCAULT, 2006, p. 65)

Analisando tais dispositivos de disciplinamento, vigilância e punição, percebemos como isso se dá na realidade, o veto imposto à perspectiva de gênero não é um fato isolado, na verdade, é mais uma tentativa de opressão às minorias. Neste caso específico, os políticos são agentes que promovem de forma prescritiva o que deve ou não ser trabalhado na escola.

3. Identidade e gênero

É perceptível que vivemos uma ordem social diferente no que tange à verbalização de questões identitárias de gênero nas e das relações intersubjetivas e ao conhecimento sistematizado acerca dessas relações e de seus impactos em instituições. Tais questões, tomadas, por exemplo, na instituição social escola, parecem levar a uma desorientação que se explica, nas palavras de Giddens (1991, p. 10), por estarmos diante de um "um conjunto de descontinuidades" associado à modernidade.

Essas descontinuidades instauram uma instabilidade social enquadrada numa modernidade líquida (BAUMAN, 2001), ou tardia (HALL, 2015), em que as identidades também se tornam instáveis. Dessa forma as identidades deixam de ser determinadas por grupos determinados, bem como deixam de ser o foco de estabilidade do mundo social. Assim os sujeitos (con)vivem em um momento em que, por serem multifacetados, operam diferentes posições identitárias, que são entendidas como moventes, descontínuas, e ao mesmo tempo fragmentadas (HALL, 2015; MOITA LOPES, 2002).

> O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Corresponden-

> temente, as identidades, que compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2015, p. 11)

Compreender nossas identidades a partir da metáfora do mosaico "a interrogação de quem somos no mundo social se tornou uma tarefa imprescindível e constante" (MOITA LOPES, 2006, p. 289), com o intuito de apresentar alternativas para uma vida social mais justa e ética. Esses atravessamentos e entrecruzamentos, nessa modernidade tardia (HALL, 2015), (re)configuraram as sociabilidades de classe social, raça, gênero, sexualidades, entendendo-as como construções sociais que se operam, performativamente, no social. "O ato de reconhecimento se torna um ato de constituição". (BUTLER, 2015, p. 220)

Segundo a Judith Butler, "o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo tão aparentemente fixo quanto o sexo. " (BUTLER, 2015, p. 26). Nessa senda, entendemos que qualquer análise acerca da identidade de gênero sempre é discursiva, sendo, a partir da discursivização que se delineiam as possibilidades de configurar o gênero numa determinada cultura como imaginável/realizável.

Desse modo, a identidade de gênero é algo que merece um tratamento bastante minucioso por ser um dos principais fundamentos do movimento feminista. Segundo Butler (2015), não se pode pensar na existência de apenas uma identidade pensada na ordem compulsória sexo/gênero/desejo; é preciso pensar que as identidades se apresentam no plural, nas palavras da autora "uma subversão da identidade".

Entender a identidade de gênero como discursiva e determinada culturalmente, implica considerar a escola como parte integrante de uma cultura social, mas também detentora de cultura própria, por conta disso propensa a (re)definições identitárias dos sujeitos que nela (con)vivem. Diante disso, trago Torres (2008) que corrobora com o conceito de a escola como "entreposto cultural", ou seja, entender o ambiente escolar como um espaço de vários entrecruzamentos de culturas, "de metamorfoses" (relações de poder, conflitos e relações entre os atores escolares).

Assim quando pensamos em identidade é necessário pensar que nos identificamos e nos constituímos de diversas formas, sob o ponto de vista do gênero, do étnico, do social, da sexualidade, no decorrer de nos-

sa existência. Pensar gênero como categoria de análise para tratar das relações entre homens e mulheres hétero ou homossexuais parecem-nos que não fere a família como acreditam os defensores do modelo de família, hegemonicamente, propalado na sociedade.

4. Um olhar acerca da exclusão

Quando pensamos em diversidade, seja de gênero, étnica, social, sexual, a escola não deve ser pensada como algo exterior, a salvo destas questões, pelo contrário, é na escola onde se devem iniciar tais reflexões por ser um espaço/microcosmo da sociedade em que pulsam diversas perturbações as quais refletem e refratam de forma pulverizada no ambiente escolar. Diante disso ficam as questões: A escola entende a diversidade? Ou, a escola acaba por produzir diversidades?

O Plano Nacional de Educação é um documento que traz como pressuposição uma elaboração pautada na equidade e qualidade, fica pressuposto, também, na liberdade, visto que vivemos num país laico e democrático. A rigor, o documento pouco toca na questão de gênero, salvo no artigo 2º, inciso III, do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Câmara: (III – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de *gênero* e de orientação sexual). [Grifo nosso]

O discurso religioso-cristão agencia que a escola não pode assumir este enquadre acerca da discussão no que concerne à ideologia de gênero, por incorrer aí um risco de se tornar um espaço capaz de revolucionar e destruir o conceito de família natural, além de, implicitamente, temerem um avanço das pautas feministas, bem como LGBTII (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais), no cenário social/político do país.

> A ideologia de gênero vai no caminho oposto e desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher e que a introdução da ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)

Diante de tal posicionamento, percebe-se que há um equívoco de interpretação acerca do artigo supracitado, voltado para a superação das desigualdades educacionais: com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e desejo sexual. Essa pequena palavra gênero provocou um verdadeiro "rebuliço", visto que traz à tona vários outros en-

quadres de sujeitos que se afastam da heteronormatividade, sendo impensável, sob a ótica religiosa-cristã, que identidades resultam de intermináveis e nunca findadas negociações sociais.

Entretanto a realidade se mostra oposta. Na contemporaneidade, os modelos familiares são muito diversos; na verdade, o conceito de família vem ganhando uma amplitude conceitual a qual não pode, aliás, não deve ser negligenciada, marginalizada ou silenciada.

Tratar dessa questão é essencial que se tenha um olhar laico e livre de velhas amarras que direcionam sempre para lugares e posições sistematizadas as quais são

> ocupadas por pessoas "reconhecidas superiores" – masculinidade, branquitude e heterossexualidade, e, por outro lado, há sempre posições que são ocupadas por pessoas também reconhecidas como "inferiores" – feminilidade, homossexualidade e negritude. (MOITA LOPES, 2013, p. 237)

Essas posições ocupadas e legitimadas hierarquicamente são permeadas pelas relações de poder.

Retomando os questionamentos iniciais, tememos que as respostas estejam distantes de serem satisfatórias; visto que as relações de poder, no contexto escolar, são bastantes latentes, entretanto eficazes no sentido de homogeneização. Todos os discentes parecem ser tratados de uma forma homogênea, ou seja, o que parece servir para um, servirá para todos. Logo, podemos chegar a inquietante conclusão de que a escola não respeita à diversidade e o que é pior, parece produzir diversidade.

Como pensar numa escola que não combate à violência, à homofobia, que não acolhe às diferenças, que não discute gravidez na adolescência, que não põe em pauta questões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis, que permite que o 'diferente' evada, abrindo mão de seu direito constitucional de estar na escola, por se sentir marginalizado, humanamente desrespeitado?

Contudo, vislumbramos uma luz no fim do túnel, visto que o controle anunciado por Foucault em relação à sexualidade, não se faz mais tão onipresente. A sexualidade, hoje, é vista, entendida e consumida como algo natural "o mosaico do qual domos constituídos é muito mais intrincado do que normalmente se pensa" (MOITA LOPES, 2002, p. 127); percebemos um deslocamento em que os adolescentes estão à frente, divergindo da pedagogia do silêncio difundido pela escola.

5. *Palavras (in)conclusivas*

O Plano Nacional de Educação é um documento oficial do Estado; logo, político. O veto a quaisquer partes do texto que compõe o documento, também, se constitui de um ato político que, recaindo no plano da linguagem, torna-se uma política linguística. De acordo com Calvet (2007, p. 154), política linguística é um conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, particularmente entre língua e vida nacional. "A política linguística consiste de uma vaga gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho político". (RAJAGOPALAN, 2013, p. 34)

O movimento/escolha à perspectiva de gênero por parte de uma parte da bancada dos deputados, todos plenamente conscientes de sua posição, reverbera no sistema educacional em todo o âmbito nacional. Apesar de vivermos num país democrático, o problema posto nestas escolhas/decisões feitas por agentes, sempre de cima para baixo *top down* (Rajagopalan), não levam em consideração a opinião dos milhares de cidadãos que compõem o país; na maioria das vezes, nós só tomamos conhecimento através do show midiático que se instaura em torno da questão e não temos direito a vozear a favor, quiçá, contestar, tais medidas políticas as quais nos afetam diretamente.

Constatamos também que, nesse caso, não podemos fazer (pre)julgamentos entre certo/errado ou verdade/falsidade; visto que nessa tomada de decisão estão circunscritos diversos juízos de valores os quais cabem contestações por parte de quem terá sua vida modificada.

Não entraremos no mérito da questão de acusar a bancada política de estar errada por acreditar e tratar das questões de gênero e sexualidade pelo viés religioso e biológico; contudo não podemos deixar de considerar o outro lado da moeda, há uma parte da população que coaduna com correntes teóricas que asseveram que as identidades são construtos sociais, ou seja, que vamos nos construindo/constituindo no percorrer de nossa vida "Elas [as identidades] estão sendo constantemente reconstruídas". (RAJAGAPOLAN, 2003, p. 71)

Diante da proposta do Plano Nacional de Educação que pretende(ia) incluir a ideologia de gênero nas escolas, que, na verdade, constitui numa alternativa de (des)(re)construção de ideologias imbricadas historicamente em nossa sociedade, pensamos que deveria ter havido uma discussão mais ampliada e uma tomada de decisão por parte de toda a população cidadã que não quer viver mais amarrada a violências, desigualda-

des e opressões sejam de quaisquer naturezas; assim acreditamos que teríamos um ato político democrático e legítimo, em sua essência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei n. 103 de 2012*, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=115871&c=PDF&tp>

BRUNER, Jerome. *Cultura e educação.* Lisboa (Portugal): Edições 70, 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira L. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

_____. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad.: Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Moderna, 2015.

CÂMARA Federal vota PNE que inclui ideologia de gênero nas escolas. *Conferência Nacional dos Bispos*. Disponível: <http://www.arquidiocesedebrasilia.org.br/noticias.php?cod=1700>

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política.* Org.: Manoel Barros da Mota; trad.: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *História da sexualidade 1*: a vontade de saber. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade.* Trad.: Raul Fi-

ker. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Mundo em descontrole*. O que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. São Paulo: Lamparina. 2015.

LOURO, Guacira L. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da**.** *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas. Mercado das Letras, 2002.

_____. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: *fetschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

_____ et. al. (Orgs.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs). *Política e política linguísticas.* Campinas: Pontes, 2013.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates/Banquete*. Trad.: Jean Melville. São Paulo. Martin Claret, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Nova pragmática*: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 21(1), p. 59-81, 2008.

ITENS DE "ANÁLISE LINGUÍSTICA" NO SAERJINHO: UMA REFLEXÃO

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL/NAVE)
osbarcellos@ig.com.br

a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas.

(MENDONÇA, 2006, p. 204)

RESUMO

Para auxiliar seu planejamento e o de sua escola, entregamos a você este artigo parte da minha pesquisa do pós-doutorado com análise de avaliação externa SAERJINHO 3° bimestre de 2014, cujo foco são as competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua portuguesa. Os dados da análise foram organizados por tópicos de acordo com a Matriz de Referência da base de elaboração do SAERJ: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro: Sistema Nacional de Avaliação Básica) e classificados de acordo com os descritores desta. São informações importantes para que você avalie o desempenho de seus alunos. Aproprie-se das análises e tome-as como base para definir sua prática pedagógica, aproveitando-se do contato até mesmo com itens inéditos de outros concursos, de modo a impulsionar a construção do saber nesta nova área do conhecimento.

Palavras-chave: Análise linguística. Ensino. Matriz de referência.

1. Introdução

A partir da década de 80, começou a haver uma mobilização para a reformulação da abordagem do ensino de língua portuguesa (daqui por diante língua portuguesa), cujo objetivo é qualidade do ensino desta disciplina. Autores como Fávero & Koch (1983), Luft (1997), Geraldi (1984), Perini (1985), dentre outros, trouxeram contribuições. Em oposição ao ensino tradicional da gramática, passa-se a defender a "prática de análise linguística", articulada às práticas de leitura e de produção de textos", (GERALDI, 1984). Segundo este autor, o uso dessa expressão "não se deve ao mero gosto por novas terminologias", pois, de acordo com ele, a "análise linguística" incluiria "tanto o trabalho sobre questões tradicio-

nais da gramática quanto questões mais amplas a propósito do texto" (*Ibidem*, p. 74).

De acordo com Soares (1998), é principalmente a partir da segunda metade da década de 80, com a redemocratização do país e com a contribuição das ciências linguísticas – linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso – ao ensino de língua portuguesa, uma nova concepção de linguagem e de língua surgiu. Esta como "enunciação, discurso, [...] que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização". (*Ibidem*, p. 59). Essa nova abordagem significa que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana (GERALDI, 1984). Como "uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 2000, p. 20). Isso culminou, na década de 90, no surgimento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Assim, o ensino assume uma abordagem mais interativa, tomando o texto como objeto de estudo, pois "é no texto que a língua se revela em sua totalidade" (GERALDI, 1997, p. 135). E, nessa perspectiva, Bronckart afirma que a aula "deve conter uma perspectiva crítica, responsável e contextualizada, que leve o aluno a refletir e a posicionar-se diante do que aprende" (1999, p. 69). Nesse sentido, o papel da leitura é indispensável, pois a reflexão, o posicionamento e a defesa de um ponto de vista serão possíveis, de forma efetiva, se o educando souber valer-se dos saberes decorrentes da interconexão das leituras feitas em suas vivências, experiências cotidianas e de aprendizagem.

Nos anos 2000, com a percepção da necessidade de mudança no que tange ao ensino de língua portuguesa, foram explorados os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar como deve ser tratada a língua, acabando assim com a visão de que é a mais difícil, de que a forma de expressão "certa" é a norma culta. Além disso, contribuem também para uma maior aceitação e valorização das variedades linguísticas:

> A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em "língua portuguesa", está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (…) A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos

> programas de difusão da mídia sobre "o que se deve e que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN, 1998)

Com o surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, inicialmente, não se sabia como mudar uma prática enraizada. Aos poucos, boas práticas foram sendo criadas e disseminadas. Concomitante a isso, foi começando o *boom* do desenvolvimento tecnológico e o nascimento de uma nova linguagem: o internetês. Para Almeida, estudar as influências do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) – permite "estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual e, sobretudo, implica reconhecer que mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a própria educação". (ALMEIDA, 2003, p. 201)

Com as marcas do internetês nos textos acadêmicos e o surgimento de múltiplas possibilidades de uso da internet e das avaliações externas como SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o educador dessa área precisou rever sua prática e atualizar a sua metodologia, para atender às necessidades do mundo contemporâneo. Apesar disso, nas duas últimas décadas, as aulas de gramática e as provas externas ainda têm se restringido, ao reconhecimento e à classificação de palavras e de funções sintáticas.

Diante desta realidade, consideramos imprescindível o desenvolvimento de pesquisas sobre mudanças no "ensino de gramática" na escola. O presente estudo tem como problemática central a análise linguística dos itens de avaliação externa como saerjinho. Muitas vezes, ela não é bem elaborada no que se refere ao proposto na matriz de referência. Quanto a esta, o referencial é a do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), que se configura como pioneiro, na tentativa de mensurar o desenvolvimento de competências através do processo de escolarização. Sendo necessária, assim, a reformulação de ambas: uma para propor um novo descritor para classificar o item proposto e outra com o objetivo de reelaborá-lo para ser classificada em um dos descritores propostos pela Matriz de Referência. Essa ideia surgiu da percepção cada vez maior do desinteresse dos educandos – nativos ou imigrantes digitais – pela disciplina de língua portuguesa e, por consequência, do baixo desempenho nas diversas avaliações externas, e de um discurso entre a abordagem dos conteúdos nestas "não cai gramática. E só interpretação", "Para que estudar gramática – regras?".

A partir dessa visão dos educandos e das dificuldades em traba-

lhar os diversos aspectos da análise linguística, atualmente, enfrentamos um enorme dilema: Como fazê-los ter bom desempenho nas avaliações externas/internas e interesse pela disciplina? Para isso, propomos o uso dos descritores de língua portuguesa na nossa prática pedagógica. Esses são definidos como

> Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram. (INEP, 2009)

Nesta pesquisa, o que apresentaremos é a análise linguística dos itens do SAERJINHO do 3° bimestre de 2014 a partir da sua Matriz de Referência.

2. *Justificativa*

O que nos motivou a navegar pelos itens de análise linguística do SAERJINHO foi o aprofundamento do conhecimento da Matriz de Referência por causa dos resultados apresentados pela SEE (Secretaria de Estado de Educação) e pela direção do Colégio Estadual José Leite Lopes/ NAVE e da cobrança deles. Cabe ressaltar que, nesta instituição, todo bimestre que o SAERJINHO é aplicado, a equipe das áreas envolvidas se reúne no período da realização da avaliação externa para elaborarem o gabarito. Depois de pronto, os cartões-resposta da escola (os educandos recebem dois para preencher: o da SEE e o do CEJLL/NAVE) são corrigidos e o desempenho é avaliado em até dois pontos. Quando todos os resultados estão prontos, a direção analisa o desempenho de cada turma.

Em uma dessas práticas, ao longo de 2013, tivemos a ideia de, depois da correção, verificar o que cada educando errou e analisar as habilidades que precisavam ser desenvolvidas. A partir das constatações e do currículo mínimo a ser contemplado, propusemos atividades para aprimorá-las. Desde esse período, temos o cuidado de selecionar itens cujas habilidades e competências sejam distintas para, ao término do bimestre, haver maior possibilidade de bom resultado. De que forma isso é realizado? Desde o terceiro bimestre de 2013, no NAVE/CEJLL, implementa-

mos um outro critério de avaliação com base na Matriz de Referência de língua portuguesa do 3° ano.[80] Propusemos que os educandos levassem a cópia deste documento norteador dos itens propostos pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro e a tabela elaborada para cada um com os diversos descritores, abordando os três pilares: *uso da língua, leitura e produção textual*.

O uso da tabela tem por objetivo ser um controle para aprimorar as defasagens dos alunos nos três pilares desta disciplina: *a produção de texto, a leitura e a análise linguística*. Todas as atividades propostas são acompanhadas do descritor trabalhado.

TURMA 2006	Leitura													Uso da Língua												Produção Textual	
Alunos/D	D1	D3	D4	D6	D5	D7	D8	D2	D10	D11	D12	D14	D20	D21	D5	D13	D15	D16	D17	D18	D19	D1	D6	D5	D7	D8
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21																										
22																										
23																										
24																										
25																										
26																										
27																										
28																										
29																										
30																										
31																										
32																										
33																										
Referência:	http://portal.rredesp.br/arquivos/D03_portugues.pdf																									

Vale destacar que o processo de elaboração do material, de acordo com o currículo mínimo, é muito mais denso. Mas só de saber que há possibilidade de um melhor rendimento, isso já é extremamente motivador. Por causa disso, começamos a oferecer capacitações a educadores das diversas redes. Com isso, pudemos verificar que a maioria dos professores da rede estadual, especificamente, desconhece a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Quanto à Matriz de Referência, muitos não sabem classificar e/ou identificar os itens.

---

80 http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/BoletimPedagogicoLP3AnoEMSAERJ2008.pdf

Com base nesta constatação, ficamos mais intrigada e, com isso, lemos pesquisas recentes na área: *Fatores Intraescolares e Bom Desempenho*: Enfatizando o Clima Escolar no SAERJ 2013, de Juliana Frizzoni Candian. *Análise Linguística e Pedagógica de Itens de Leitura*: Reflexões Sobre o SAERJ e a Prova Brasil, de Talita da Silva Campos (UERJ); e *A Evolução das Políticas de Avaliação do RJ na Visão dos Professores*: do Nova Escola ao SAERJ, de Diana Gomes da Silva Cerdeira (UFRJ) e de Andréa Baptista Almeida (UFRJ).

Ao longo dessas leituras, o nosso interesse pelo objeto de estudo só aumentou, e algumas inquietações surgiram: nós, educadores de língua portuguesa, estamos preocupados em focar o ensino produtivo apregoado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e preparados para mudar os modos conteudistas? Temos percepção da concepção da linguagem que norteia nossa prática? Estamos preparados para superar as práticas tradicionais e substituir as não produtivas por aquelas que levam a um melhor conhecimento por parte do educando? Analisamos os itens de análise linguística a partir da Matriz de Referência?

Considerando esses questionamentos, este trabalho tem por objetivo geral: verificar se os itens de análise linguística atendem às habilidades e às competências propostas nas matrizes de referência. A partir disso, os objetivos específicos são: a) analisar a abordagem dos itens propostos com a Matriz de Referência do SAERJINHO; b) propor uma releitura das matrizes de referência do SAERJINHO; c) propor a reformulação dos itens não condizentes à Matriz de Referência; d) contabilizar os itens de análise linguística de acordo com a adequação à Matriz de Referência; e) apresentar gráficos com o quantitativo de itens por temática e descritores trabalhados.

A hipótese é de que, a partir da pesquisa realizada acerca dos itens de análise linguística, será verificado que, na maioria das vezes, as formulações propostas não contemplam a Matriz de Referência. Há a documentação que embasa as avaliações externas, mas, em muitos, a elaboração não atende às exigências. Com isso, será constatado também que há indícios de evolução nas formulações dos itens, nos últimos anos, em termos do uso da linguagem. O texto passa a ser considerado como um todo organizado de sentido, cujas partes se inter-relacionam de modo a permitir que os candidatos apliquem suas competências e habilidades para a compreensão e interpretação do que leem, oportunizando o desenvolvimento do senso crítico.

3. *SAERJ: histórico e a Matriz de Referência*

Ao longo da década de 90, houve a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, cujo objetivo é avaliar o desempenho e monitorar a evolução da qualidade da educação no Brasil por meio de testes padronizados.

Por consequência, em 2000, ocorreu o surgimento de sistemas estaduais e municipais de avaliação, cada vez com mais tendência a seguir o modelo do Sistema Nacional de Avaliação Básica. Destacamos nesse período também, a instituição da Prova Brasil e do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e do Nova Escola. Este foi criado durante a gestão de Anthony Garotinho. A prova avaliou o desempenho dos alunos da 3ª e 6ª séries do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. Em 2004, houve uma mudança: transferiu-se o contrato de gestão para o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED – constituído por um grupo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa foi reformulado para se concentrar na avaliação das escolas por desempenho, fluxo escolar e gestão.

Em 2008, no governo de Sérgio Cabral, termina o programa Nova Escola e há a implementação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro cujo objetivo é promover uma análise do desempenho dos educandos nas áreas de língua portuguesa e matemática do 5° e 9º anos do ensino fundamental (antigas 4ª e 8ª séries) e o 3ª ano do ensino médio. Atualmente, este sistema de avaliação compreende dois programas que se complementam: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa.

Em 13 de abril de 2011, o SAERJINHO, sistema de avaliação bimestral da construção do conhecimento nas escolas, foi implantado pela Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. Desde então, os alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e das três séries do ensino médio regular realizam bimestralmente provas de língua portuguesa e de matemática. Esta avaliação é elaborada com base na Matriz de Referência do SAEB, cujo objetivo é acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem. As provas são bimestrais, as realizadas nos 1º, 2º e 3º são diagnósticas; isto é, para a Secretaria, devem ser usadas como uma "ferramenta pedagógica" e para o educador analisar se as competências e habilidades estabelecidas para o bimestre foram atingidas.

No 4º bimestre, é aplicado o Sistema de Avaliação da Educação

do Estado do Rio de Janeiro com base no IDERJ (Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro) e para a distribuição da bonificação. As provas são constituídas de 45 questões objetivas, imagens e fragmentos de textos para contextualizar o aluno. É necessário um estudo que analise a elaboração, aplicação e os resultados dessa prova, cujos conteúdos avaliados se referem ao currículo mínimo (CM). Espera-se que, nas atividades diferenciadas propostas, o educador desenvolva as habilidades e competências a partir dos conteúdos a serem contemplados naquele bimestre e, por consequência, o educando esteja habilitado a discutir e compreender os tópicos abordados.

Quanto à Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica, cabe ressaltar que proporemos uma reformulação para classificar os itens de análise linguística do Novo ENEM e do SAERJINHO. Entretanto, refletiremos antes sobre o currículo mínimo a ser trabalhado para que os educandos façam as diferentes avaliações externas.

4. Currículo mínimo

O currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro foi elaborado no fim do ano letivo de 2010. Antes, o que havia eram as Orientações Curriculares. Não existia um 'currículo oficial"'. No período de elaboração, em janeiro de 2011, os professores foram informados do processo, via site da Secretaria, e convidados a contribuir com suas sugestões. O período para isso foi curto: apenas alguns dias e, em fevereiro, no início do ano letivo, já estava implantado oficialmente na rede estadual.

O documento foi criado com a intenção de servir como referência a todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar na construção do conhecimento de cada disciplina, no ano de escolaridade e no bimestre. Isso, com base nas atuais demandas de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes (Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais), mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais.

A elaboração do currículo mínimo se dividiu em diferentes fases. Na primeira (2011), foram priorizados os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio regular e os componentes de matemática, língua portuguesa/literatura, história, geografia, filosofia e sociologia. Na segunda (em 2012), foram reformulados os nomeados acima e elaborados

os de artes, ciências/biologia, educação física, língua estrangeira, física e química.

Na mesma resolução em que definiu a obrigatoriedade da aplicação integral do currículo mínimo, a SEEDUC estabeleceu uma formação continuada.

No Art. 6º, estabelece que a "Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro promoverá, gradualmente, a oferta de cursos de formação continuada aos professores, alinhados ao currículo mínimo". (RESOLUÇÃO SEEDUC nº 4.866)

Anualmente, são abertas turmas de formação continuada. A proposta é de um curso a distância, com encontros presenciais bimestrais. No edital deste ano, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), responsável pelo curso e pela seleção, argumenta que

> Com a implementação do currículo mínimo pela SEEDUC, surgiu a necessidade de intensificar a capacitação e formação do professor para o uso do currículo no cotidiano da sala de aula, através de diferentes ações, entre elas a elaboração de planos de trabalho que busquem, cada vez mais, a autonomia autoral [...] Pretende-se que o processo se traduza, de fato, em uma mudança nos procedimentos de ensino e aprendizagem na sala de aula; ou seja, deseja-se que a formação continuada possa, ao mesmo tempo, contribuir para elevar o nível de conhecimento da área específica e da prática pedagógica. (Fundação CECIERJ, 2013, p. 01)

A partir dessas considerações sobre o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, o currículo mínimo e a nossa proposta de pesquisa, levamos em consideração das palavras de Borges sobre como contemplar conteúdo, avaliações internas e externas, no nosso caso, mais integrações. Para a autora, cada educador desenvolve "uma forma particular de trabalhar o conhecimento, decorrente da interpretação que faz do programa e também dos próprios conteúdos, assim como de sua visão de mundo, dos seus valores e princípios". (BORGES, 2004, p. 31)

5. Matriz de Referência do SAEB

O Sistema Nacional de Avaliação Básica é o pioneiro dos sistemas nacionais de avaliação da educação hoje existentes no Brasil e contempla a aplicação de provas de língua portuguesa e matemática e ques-

tionários a uma amostra de alunos, professores e diretores.

Segundo o site do INEP, em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 mudou o nome do exame do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Por sua tradição, "o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame"[81].

Aplicado pela primeira vez em 1990, foi reformulado em 1995, quando passou a permitir a comparação de resultados de diferentes edições. Atualmente, o Sistema Nacional de Avaliação Básica e a Prova Brasil participam da composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De dois em dois anos, o Sistema Nacional de Avaliação Básica avalia uma amostra de alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de escolas públicas e particulares, rurais e urbanas. Por ser calculado em cima de dados amostrais, não há indicadores por escola ou município, apenas por regiões e unidades da federação.

Quanto à elaboração de itens do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro e do Novo ENEM, estes são orientadas pela Matriz de Referência. Ela constitui suporte para a elaboração de itens de múltipla escolha que alimentam o banco nacional de itens (BNI), utilizado para a construção das provas e são referências para as análises de desempenho, possibilitando a interpretação qualitativa das escalas de proficiência construídas após a aplicação dos testes.

A Matriz de Referência contempla as habilidades consideradas essenciais em cada etapa do ensino básico avaliada. É composta por um conjunto de descritores que incorporam o objeto de conhecimento e a operação mental necessária para a habilidade avaliada. Esses descritores são selecionados para compor a Matriz de Referência, considerando-se também aquilo que é possível ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha.

A Matriz de Referência é constituída, assim, por um conjunto de descritores agrupados em tópicos. Os descritores descrevem uma habilidade e explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático e o nível de operação mental necessário para a aprendizagem.

---

[81] http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb

Apresentaremos a seguir a Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica reformulada para classificar os itens de análise linguística do SAERJINHO do 3° bimestre.

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

D12 – Identificar a finalidade, o efeito de sentido ou a função de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D26 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D27 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto ou para atender a algum aspecto morfossintático / semântico.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

D 25 – Reconhecer as diversas estratégias argumentativas, sua finalidade e/ou seu efeito de sentido.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de sentido e/ ou motivos de ironia, metáfora ou humor em textos variados.

D17 –Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (como a acentuação).

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido e/ou a finalidade decorrente da exploração de estratégias, recursos ortográficos e/ou morfossintáticos / semântico.

D 20 - Identificar as diferentes morfossintaxes das palavras e / ou expressões.

D 21 – Reconhecer as palavras e/ou expressões responsáveis pelas diversas funções e / ou figuras de linguagem.

D 22- Nomear os diversos processos de formação de palavras, função e figura de linguagem.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto ou o tipo de linguagem utilizada.

D23– Reconhecer as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro e seus efeitos de sentido nos diferentes textos em situações comunicativas diversas.

D24- inferir o efeito de sentido e as finalidades proveniente do uso das variantes linguísticas nas diversas situações de comunicação.

A seguir, apresentaremos uma prática realizada no 3° bimestre de 2014, em três turmas do terceiro ano do ensino médio do CEJLL/NAVE.

6. Itens de análise linguística

Quanto aos itens de análise linguística, ainda apresentam falhas quanto a sua elaboração. Por exemplo:

– reconhecer o fragmento onde há ironia. O descritor 16 é para reconhecer o efeito de sentido desta figura de linguagem.

– apontar a norma culta. Esse tipo de item é comum nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio e meramente classificatória. Também não há um descritor na Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica.

– realizar a concordância de acordo com o sujeito não está previsto também nas matrizes de referência.

Apresentaremos a seguir os 13 itens (10 adequadas e 3 inadequadas) de análise linguística aplicados no 3° bimestre de 2014 distribuídos pelos tópicos da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica e classificados quanto ao descritor – à competência e à habilidade. Cabe ressaltar que em cada item constará uma tabela com o número de acertos e de erro das turmas 3001 (32 educandos) – 3002 (32 educandos) e 3003 (27 educandos). Ao final, haverá uma tabela com os conteúdos contemplados nesta avaliação.

CADERNO C 1201 – 3° ano – 3° bimestre de 2014

Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto

ITEM 5– D 7

	3001	3002	3003
ERROS	22	23	13
ACERTOS	10	9	14

No texto 2, qual é o trecho que apresenta a tese defendida pelo autor?

A "A diversão é a alma do negócio".

B "Essa junção de surpresa."

C "O aculturamento..."

D "A televisão deveria..."

E "investir em outros tipos..."

Este item atende a uma das propostas da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica cujo descritor é o 7: "verificar a capacidade de o educando de reconhecer o posicionamento do autor com relação a um determinado assunto". Cabia ao educando perceber a relação entre o título e o tópico frasal da introdução. Em seguida, neste parágrafo inicial, o autor apresenta um argumento histórico ao relatar que: "surgiu na Idade Antiga...".

ITEM 32– D 8

	3001	3002	3003
ERROS	11	6	5
ACERTOS	21	26	22

No texto 2, um argumento utilizado a favor da ideia de que a tecnologia tem armadilhas é

A a urgência pela informação simultânea.

B as pessoas disputarem lugar nos méis de transporte.

C as pessoas se comunicarem a distância.

D o envio e o recebimento imediato de torpedos.

E os laços de amizade serem substituídos pelos virtuais.

Neste item, há o D 8 cujo objetivo é verificar qual argumento sustenta a tese de que a tecnologia tem armadilha, como está explícito na tese: "... não podemos desconhecer as armadilhas que estão em jogo".

ITEM 35– D 11 C 7 H 22

	3001	3002	3003
ERROS	10	5	6
ACERTOS	22	27	21

No texto 2, no último parágrafo, o autor utiliza como argumento

A dados estatísticos.

B exemplos de situações cotidianas.

C raciocínio lógico.

D relação de causa e consequência.

E resultados de pesquisas científicas.

Neste item, é avaliada a capacidade de o educando reconhecer o tipo de argumento utilizado para tratar do tema *reality shows*. No último parágrafo, começa-se descrevendo os hábitos das pessoas na atualidade "se aglomeram, se tropeçam...". Em seguida, ao introduzir o conectivo "mas", apresenta-se as consequências "não se conhecem, não se cumprimentam". Sendo assim, há o D 11 na Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica.

Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

ITEM 2 – D 17

	3001	3002	3003
ERROS	9	9	1
ACERTOS	23	23	26

"Será que alguém aqui fora consegue enxergar isso?", o ponto de

interrogação foi usado para:

A demonstrar suspense.

B despertar curiosidade no leitor.

C expressar uma dúvida do autor.

D indicar indignação.

E propor uma reflexão ao leitor.

Este item foi formulado de acordo com a Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica. O D 17 é referente ao sentido expresso pelos sinais de pontuação.

ITEM 4 – D 21 C 6 H 19

	3001	3002	3003
ERROS	13	12	15
ACERTOS	19	21	12

No texto 1, o trecho que apresenta ironia é:

A dar uma instrução

B descrever um procedimento

C expor uma opinião

D narrar um acontecimento

E "…. como proporcionados pelos programas do *National Geographic*. Claro, se estiver fora do ar!..."

Como o item é para reconhecer em qual dos fragmentos há a figura de linguagem ironia, propomos o descritor 21, haja vista que a Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica não tem um item com essa finalidade. De acordo com a Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica, este item deveria avaliar a habilidade de o educando identificar o valor expressivo oriundo dessa figura de linguagem. Por isso, propomos a seguinte reformulação:

A partir da leitura do texto 1, observamos que, na conclusão, há a ocorrência da figura de linguagem ironia ao ser expresso a opinião em re-

lação aos *reality shows*: “Claro, se estiver fora do ar!...” cujo efeito de sentido é demonstrar:

A satisfação com o novo formato do programa.

B temor com a forma como é organizada a nova programação.

C descontentamento com a programação proposta.

D indignação com a programação “fora do ar”.

E alívio com a modernização da programação.

Outra possibilidade de releitura do item seria:

A partir da leitura do texto 1, observamos que, na conclusão, há a ocorrência do recurso expressivo comparação ao relacionar “momentos de observação da espécie humana” aos “ programas do *National Geographic*”, cuja intenção é de

A contentamento com relação à existência deste novo formato de programa.

B indiferença com relação aos diversos programas: *reality shows* e *National Geographic*.

C satisfação com a evolução da programação.

D preocupação com o nível atual da programação e com a possibilidade do fim dos programas considerados de boa qualidade.

E indignação com a qualidade do nível atual da programação.

ITEM 8 – D 18

	3001	3002	3003
ERROS	**9**	5	5
ACERTOS	**23**	27	22

No texto 2, no trecho “A televisão deveria...”, o uso da palavra destacada

A apresenta um pedido

B dá uma sugestão

C demonstra insegurança

D indica dúvida

E passa ordem

O item contempla o conteúdo do verbo (especificamente do tempo verbal futuro do presente). Este item está adequado ao D 18 por avaliar a habilidade de o educando depreender o efeito de sentido de uma palavra, no caso de sugestão.

ITEM 11– D 2

	3001	3002	3003
ERROS	8	2	5
ACERTOS	24	30	22

No trecho "... para levá-las à Terra", o termo destaque retoma

A luzes

B flechas

C sementes

D ramas

E plantas

Este item está condizente com a proposta do Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica: D 2. Para a classificação pela Matriz de Referência Exame Nacional do Ensino Médio, propomos um acréscimo na habilidade 18: "identificar e substituir os elementos que concorrem para a progressão temática...". O objetivo do item é verificar se o educando reconhece o termo a que se refere o pronome obliquo "las". O conteúdo contemplado é da coesão anafórica – a retomada a termos já mencionados.

ITEM 12– D 2 - C

	3001	3002	3003
ERROS	3	1	1
ACERTOS	29	31	26

Nesse texto, na frase “As *nuvens* assustadas derramaram chuva”, se o termo em destaque for substituído pela palavra "céu", a frase seria:

A O céu assustado derramaram chuva.

B O céu assustado derramou chuva.

C Os céu assustado derramou chuva.

D Os céu assustados derramaram chuva.

E Os céus assustado derramaram chuvas.

O conteúdo verificado neste item é a concordância nominal e verbal. Este avalia a habilidade de o educando de realizar a concordância do sujeito simples e do adjunto adnominal adequadamente com o verbo.

A Matriz de Referência não prevê nenhum descritor para realizar a concordância adequada. Propomos então a reformulação do D 2 para atender a esta demanda.

ITEM 29 – D 18

	3001	3002	3003
ERROS	2	2	2
ACERTOS	30	30	25

No texto 1, no trecho “E são ‘coisas’ tão rotineiras...”, o termo em destaque expressa

A intensidade

B lugar

C modo

D oposição

E tempo

O item contempla o D 18 da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica em que avalia se o educando reconhece o valor expressivo do advérbio "tão". O mesmo ocorreu em mais dois outros itens propostos (31 e 37):

ITEM 31 – – D 18

	3001	3002	3003
ERROS	14	9	1
ACERTOS	18	23	26

No texto 1, no trecho "E, no entanto, reza a lenda que, medos, persas e fenicianos nasciam...", a expressão destacada sugere

A deboche

B falsidade

C preocupação

D religiosidade

E respeito

Para resolver este item, o educando deveria perceber que o emprego da expressão popular "reza a lenda", neste contexto, caracteriza uma ironia cujo efeito de sentido é o deboche.

ITEM 33 D 17

	3001	3002	3003
ERROS	11	11	1
ACERTOS	21	21	26

No texto 2, as aspas na linha 8 foram utilizadas para

A destacar um sentido diferente da palavra.

B enfatizar um trecho importante de outro texto.

C marcar uma palavra estrangeira.

D mostrar o título de um livro.

E reproduzir a fala de uma pessoa.

Este item foi formulado de acordo com a Matriz de Referência. O D 17 é referente ao sentido expresso pelos sinais de pontuação.

ITEM 37– D 18

	3001	3002	3003
ERROS	12	9	4
ACERTOS	20	23	23

No trecho, "... lhe deitarem perfume na cauda", o termo em destaque significa

A derrubar B exalar

C lançar D passar

E produzir

Este item (D18) avalia a habilidade de o educando a reconhecer o sentido expresso pela metáfora "deitarem" cujo sinônimo seria "passarem".

Tópico VI: Variação linguística

ITEM 39– D 23

	3001	3002	3003
ERROS	15	10	9
ACERTOS	18	22	18

Nesse texto, o trecho "– Se me recusas a tua irmã eu vou aí com o meu exército" apresenta linguagem

A científica

B coloquial

C formal

D regional

E técnica

Este item sobre variante linguística requer do educando identificar qual é o nível de formalidade adequado à situação e à pessoa com quem interage. A Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica não apresenta nenhum descritor que o contemple. Por isso, propusemos o D 23. Propusemos a reformulação do item para melhor abordar a temática da variante linguística e um novo descrito: o 23.

Neste gênero textual conto moçambicano, há um diálogo sobre dois chefes em que um deles emitirá a opinião sobre o interesse do outro pela sua irmã: "– Se me recusas a tua irmã eu vou aí com o meu exército". Neste fragmento, observamos marcas da norma padrão da língua em:

A o uso da conjunção "se".

B o uso da segunda pessoa do singular "recusas" e o paralelismo estabelecido pelo emprego do pronome possessivo "tua".

C o advérbio de lugar "aí".

D o emprego do pronome demonstrativo "tua".

E o emprego do pronome "me".

Propusemos outra reformulação do item para melhor abordar a temática da variante linguística e um novo descrito: o 24:

Neste gênero textual conto moçambicano, há um fragmento do diálogo: "– Se me recusas a tua irmã eu vou aí com o meu exército", em que observamos marcas da norma padrão da língua como o uso da segunda pessoa do singular e o paralelismo estabelecido pelo emprego do pronome possessivo "tua" por se tratar de:

A dois chefes como aponta o texto "cada país tinha um chefe".

B de um gênero textual que requer o uso da formalidade.

C de um documento sobre os cães.

D de um posicionamento.

E de um texto argumentativo.

A partir da análise desses itens de análise linguística propostos no último SAERJINHO de 2014, pudemos constatar que foram treze formulados sobre temas variados de acordo com o currículo mínimo:

Tópico IV - COERÊNCIA E COESÃO no processamento do texto D 2 - D 7 - D 11	3
Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido D 16 – D 17 – D 18 - D 20	9
Tópico VI - Variante linguística D 23	1

Desses, ao verificar as matrizes de referência, observamos que:

Adequados	10
Inadequados	1
Não classificados	2

Ao analisar o desempenho dos educandos, verificamos que apresentaram muita dificuldade para resolver os itens referentes à ironia (identificá-la – item 4), à argumentação (tese – item 5) e a variante linguística (classificar a norma culta – item 39).

7. Considerações finais

Ao analisar os 13 itens propostos sobre análise linguística no SAERJINHO do 3° bimestre de 2014, não ratificamos a proposta da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica e da atual abordagem do ensino da língua portuguesa: avaliar a habilidade de o candidato de compreender o papel dos elementos linguísticos na estruturação das sentenças e na construção dos sentidos do texto. Levá-lo a refletir sobre o uso de um termo (expressão) – estratégia argumentativa.

Quanto à Matriz de Referência, ao pesquisar os itens, verificamos que a do Sistema Nacional de Avaliação Básica é mais direcionada à verificação do efeito de sentido dos diversos recursos expressivos. A crítica que fazemos é com relação à forma de elaboração dos itens. Se formos nos restringir à Matriz de Referência desta avaliação, a maioria dos itens está condizente, mas se refletirmos sobre a temática, as orientações e as

pesquisas realizadas, percebemos o quão superficial tem sido proposto ainda.

Constatamos que, em muitos itens, a gramática é tomada em sua dimensão apenas normativa, sem se preocupar como esta atua na construção dos sentidos mais globais dos textos. Na maioria das vezes, privilegia os conhecimentos linguísticos (os itens meramente classificatórios ou para reconhecimento). Ao candidato cabe dominar os conteúdos gramaticais a partir da normatividade da língua sem priorizar as construções linguísticas a partir dos textos abordados.

Conforme Bezerra, tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para "a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido)" (BEZERRA, 2010, p. 39). Nessa abordagem, na prática docente do ensino de língua portuguesa, destacava-se o uso do texto como suporte didático para a realização de itens de análise e classificação de termos gramaticais. O texto é um mecanismo/recurso para subsidiar a realização de análises de cunho/teor gramatical, ou seja, o texto funciona como "pretexto".

Assim, apesar do grande número de estudos que ressaltam a relevância de se trabalhar análise linguística nas aulas de língua portuguesa (GERALDI, 1984, 1997; TRAVAGLIA, 1996; MENDONÇA, 2006, entre Anais do SILEL, vol. 3, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2013.2 outros), é notório que o ensino de gramática tradicional constitui o foco das aulas, o conteúdo exclusivo. Como, infelizmente, verificamos em vários itens.

À luz das orientações metodológicas mais atuais para o ensino de análise linguística, o trabalho com a leitura enquanto construção de sentidos e formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes são fundamentais desenvolve as diversas competências e habilidades dos educandos. Novas pesquisas podem e devem ser realizadas para ratificar como uma prática pedagógica condizente com as atuais demandas urge acontecer.

Pesquisas atuais, assim como a concepção de língua (interacional/ semiolinguística), deveriam refletir não só nas estratégias de ensino da disciplina de língua portuguesa, mas também nas avaliações externas: no Exame Nacional de Ensino Médio e no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. É nesta atual abordagem que surge um novo enfoque dado ao texto e aos conteúdos da disciplina, como as variantes linguísticas. Entretanto, nos itens formulados nas diversas provas, verificamos que ainda se restringem à classificação das variantes linguís-

ticas sociais, regionais e de registro. Faz-se necessário assim uma revisão da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica e capacitação dos elaboradores de itens no que dizem respeito a como o assunto deverá ser contemplado.

Por fim, constatamos que a nossa experiência no 3°ano do CEJLL /NAVE com o uso dos descritores tem sido crucial para a proposição das atividades a serem desenvolvidas. Isso tem sido positivo? Sim, aguça-nos a curiosidade de navegarmos em mares nunca dantes ou poucos navegados. Entretanto, há um ponto negativo: a dificuldade ainda em reconhecer o descritor trabalhado em cada item proposto. É necessário mais tempo dedicado à elaboração, à escolha de atividades e à análise delas para especificá-lo. Devido a isso, urge não só repensarmos nossa prática, como também a disponibilidade de tempo para que o educador se atualize lendo novas teorias, analise itens de provas atuais e navegue nas redes sociais para corrigir atividades propostas.

Este artigo é uma breve reflexão sobre o assunto. Nossa pretensão é levar os especialistas da área a refletir sobre a elaboração dos itens desta avaliação externa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras*: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa*: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA, M. E. B. de. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: PROEM, 2002.

ALMEIDA, Andreia Baptista; CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. *A evolução das políticas de avaliação do RJ na visão dos professores*: do nova Escola ao SAERJ. Disponível em: "http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2617p.pdf".

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da varia-

ção linguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: HUCITEC, 1981.

BASTOS, Lúcia K.; MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática.* São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino.* São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília: 1998. Disponível em: "http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf".

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Programa de formação continuada mídias na educação*. Metodologia da pesquisa científica. Disponível em: "http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83266/index.html".

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso:* por um interacionismo sociodiscursivo. Trad.: Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CAMPOS, Talita da Silva. *Análise linguística e pedagógica de itens de leitura*: reflexões sobre o SAERJ e a Prova Brasil. Disponível em: "http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/min_ofic/07.pdf".

CANDIAN, Juliana Frizzoni. *Fatores intraescolares e bom desempenho*: enfatizando o clima escolar no SAERJ 2013. Disponível em: "http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/299/132".

DIONISIO, Ângela P. *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Textos: seleção variada e atual. In: ___; ___. (Orgs.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual*: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Coesão e coerência textuais.* São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna.* 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade*: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contato, 2002.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. Português do Brasil: a variação que vemos e a variação que esquecemos de ver. In: ___; ___. *O português da gente*: a língua que estudamos a língua que falamos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. *O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia.* Produção didático-pedagógica PDE/UEPG e tecnologias: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre prática social de escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995).

KOCH, Ingedore. *A coesão textual.* São Paulo: Contexto. 1989.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência.* São Paulo: Cortez. 1989.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica. (Orgs.). *Intertextualidades*: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação.* São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ___; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MATTOS, Rosa V. *Contradições no ensino de português.* São Paulo: Contexto, 1995.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, M. H. M. *Em defesa de uma gramática que funcione*. São Paulo: Contexto, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio, bases legais. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar.* 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português.* São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Sofrendo a gramática.* São Paulo: Ática, 2000.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita.* Rio de Janeiro. Lucerna. 2004.

SAERJ: Saerjinho. Disponível em: "http://www.saerjinho.caedufjf.net/diagnostica".

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portu-

guesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa*: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento.* Trad.: Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen e Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática*: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITURA, TEXTO, ESCRITA E ENSINO: UMA REFLEXÃO SOBRE ESSE PROCESSO

Claudia Correia de Matos (UNIGRANRIO)
caucorreiamatos@gmail.com
Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com
Márcio Luiz Correia Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

Como ponto de partida, sabe-se que a leitura, o texto e a escrita se inter-relacionam. Dessa forma, para que os sujeitos disponham da habilidade para a escrita, há a necessidade de se considerar o ato de leitura e que, ao ler, o leitor faz uso de uma série de mecanismos por meio dos quais ele participa, interage, de forma ativa, na construção daquilo que lê (KOCH & ELIAS, 2014a e b). Com base nessas pesquisadoras, em Marcuschi (2008), Geraldi (2013) e Bentes (2012), pretendo promover uma reflexão, relacionando os conhecimentos sobre a interação entre os três elementos, autor, leitor e texto, cada um com seus respectivos fatores. Esse conhecimento pode vir a contribuir, de certa forma, para a construção epistemológica do processo que envolve o texto, as aulas de língua materna e a produção textual dos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Texto. Escrita. Ensino.

1. Introdução

Ao se falar de leitura, texto, escrita e ensino, o que primeiro vem à mente é o processo de alfabetização, processo esse voltado ao público iniciante no ensino, no máximo, pensa-se no nível fundamental da formação do alunado.

Ocorre, no entanto, que o processo imbricado que envolve a leitura, o texto e a escrita não se restringe a essas modalidades do ensino. Pelo contrário, ele se estende, por vezes, ao longo da formação de um significativo número de estudantes, chegando, em muitos casos, a figurar como um descompasso na vida acadêmica de alunos que ingressam no ensino superior.

Já os professores de língua materna, grosso modo, atuam nas graduações de licenciaturas, formando futuros professores e pesquisadores. Existem, porém, graduações que contemplam variadas licenciaturas e

cursos de bacharelado de diversas áreas do conhecimento. Surge, assim, a disciplina Português Instrumental no ensino superior. Essa disciplina tem por objetivo tanto contribuir para a produção textual dos graduandos desses cursos, como favorecer a prática da escrita para o mercado profissional.

Nessa perspectiva, observa-se que um significativo número de alunos ingressa no ensino superior não dispondo ainda da base desejada quanto aos aspectos que norteiam a produção de textos. Além disso, parte dos alunado sente dificuldades no momento de produzir um texto escrito, formal, não literário e em prosa, texto esse desejado na produção acadêmica.

Com base nessas questões, apresento uma reflexão acerca do processo que envolve a produção textual de alunos de graduações que contemplam a disciplina português instrumental, disciplina essa disponibilizada nas graduações assim que o aluno ingressa no ensino superior, com o propósito de favorecer a prática da escrita. Nessa reflexão, pretendo abordar os conhecimentos sobre a interação entre os três elementos, autor, leitor e texto, cada um com seus respectivos fatores, que se interrelacionam, tendo em vista que esse conhecimento pode vir a contribuir para a construção epistemológica do processo que envolve o texto, as aulas de língua materna e a produção textual dos alunos.

2. Desenvolvimento

Teóricos dos estudos linguísticos concluíram que há uma interrelação entre a leitura, o texto e a escrita. Dessa forma, para que os sujeitos disponham da habilidade para a escrita, há a necessidade de relacioná-la ao ato de leitura, considerando-se que, ao ler, o leitor faz uso de uma série de mecanismos por meio dos quais ele participa, interage, de forma ativa, na construção daquilo que lê. (KOCH; ELIAS, 2014b)

Outro aspecto que deve ser considerado nesse processo são os elementos essenciais envolvidos, que são os sujeitos, isto é, autor e leitor, e o texto em si. Para tanto, ao se dar maior ênfase a um desses elementos, são adotadas concepções distintas sobre eles. Desse modo, serão apresentados, a seguir, aspectos desse sistema de variada natureza, que relaciona autor, leitor e texto (KOCH; ELIAS, 2014b), em que, de acordo com a concepção de língua que se adote, a concepção de sujeito, do mesmo modo, varia.

Ao se adotar, assim, a concepção de língua como representação do pensamento, o sujeito é detentor de suas ações e de seu dizer, sujeito esse psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações. (KOCH, p. 14, 2011): "O sujeito constrói uma representação mental e deseja que ela seja 'captada' pelo interlocutor". Nessa acepção, o texto é visto como um produto lógico do pensamento de seu autor.

Consequentemente, a escrita é entendida como uma atividade por meio da qual o autor expressa seu pensamento, suas intenções. Já quanto às experiências e aos conhecimentos do receptor/leitor, eles não são considerados nessa concepção. O papel do receptor/leitor é apenas compreender as intenções do autor, cabendo-lhe somente captar o que é 'mentalizado' por quem escreve o texto. (KOCH, 2011)

Numa segunda acepção, a língua é considerada como um código, um simples instrumento de comunicação. Tem-se, assim, uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado (KOCH, 2011). Já o sujeito está inserido numa ideologia; ele é apenas um porta-voz de um discurso anterior a ele, discurso esse que fala por meio do sujeito. Aqui quem fala é um sujeito anônimo, social, que, num dado momento, ocupa o papel de locutor, dependente e repetidor.

Pensando que é livre para fazer e dizer o que deseja, no entanto, o sujeito diz e faz o que se exige que seja feito e dito na posição em que se encontra. Nessa acepção, de sujeito 'inconsciente', ele não controla o sentido do que diz. Já o texto é visto como um mero produto de uma codificação realizada pelo emissor e é decodificado pelo receptor/leitor. É algo completo que se encerra em si mesmo em que tudo está presente nele, expresso por meio das palavras. Diante disso, o texto se realiza em sua linearidade. Dizendo com outros termos, o texto realiza-se quando é lido ou falado. (KOCH & ELIAS, 2014b)

E, no que diz respeito à figura do receptor/leitor, uma vez que lhe cabe somente conhecer o código linguístico, ele é, por conseguinte, essencialmente passivo. Nessa linha de raciocínio, o sujeito é predeterminado pelo sistema.

Hoje, o foco da escrita se dá numa perspectiva de interação entre o autor, o texto e o leitor (KOCH; ELIAS, 2014b), isto é, entre esses três elementos envolvidos. Nesse sentido, há uma concepção interacional da língua em que os sujeitos são tanto atores quanto construtores sociais. Dizendo de outra maneira, os sujeitos são ativos, se constroem e são construídos no texto. Já o texto é visto como o próprio lugar dessa intera-

ção que ocorre entre os interlocutores. Sendo assim, percebe-se no texto uma variedade de implícitos, considerando-se os vários elementos que envolvem os participantes dessa interação.

Mas, para se produzir esse conhecimento, houve um longo percurso que não se pode deixar de mencionar. Sobre a trajetória desse processo, cabem, aqui, algumas considerações.

Segundo Clare (2015), no século XIX, o ensino de língua materna consistia, tradicionalmente, em teoria e análise com base na tradição grega, em que a linguagem era vista como expressão do pensamento.

Com os estudos da linguística textual[82], desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos, que foram trazidos para o Brasil e, consequentemente, ampliados aqui, observa-se que, por muito tempo, o processo de ensino de língua materna, no país, figurou como mero processo de decodificação. Parafraseando Soares (2015), até os anos 60, o ensino de língua materna adotava a perspectiva do ensino da gramática, ou seja, ensinava-se sobre a língua, com o principal objetivo o domínio da nomenclatura gramatical.

Com o processo de democratização do ensino, coerente com o avanço de uma época de expansão da industrialização do país, decorre um crescimento quantitativo e diversificado do alunado. Assim, quanto ao ensino de língua portuguesa, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 estabelece a língua como um instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Dessa fase, a pesquisadora Rojo (2009) afirma:

> A partir de então, a disciplina língua portuguesa passa a ser comunicação e expressão na 1ª metade do 1º grau (1ª e 4ª série, antigo *primário*); *comunicação e expressão em língua portuguesa*, na 2ª metade (5ª a 8ª série, antigo *ginásio*) e só guarda denominação condizente com as práticas e currículos cristalizados pela tradição – *língua portuguesa e literatura brasileira* – no que passou a se denominar 2º grau (antigo *colegial* e atual *ensino médio*). (ROJO, 2009, p. 87)

Apenas no século XX, com as novas teorias linguísticas, bem vagarosamente, começou a se fomentar a possibilidade de mudanças. Na segunda metade da década de 1980, vários linguistas, em seus trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado, apresentaram alternativas para a melhoria do ensino de língua portuguesa. (CLARE, 2015)

---

[82] Parte dos estudos linguísticos voltada para a produção de textos.

Observa-se, assim, que os avanços em relação ao ensino de língua materna se deram muito lentamente. Mesmo havendo abertura para uma nova perspectiva, o ensino permanecia ainda preso aos aspectos gramaticais e lexicais, voltado à tradição gramatical. Outro aspecto de deve ser aqui mencionado é que o fato de propostas terem sido apresentadas por linguistas brasileiros não significa, necessariamente, que elas tenham sido adotadas ou ainda que propostas pedagógicas tenham sido elaboradas para atender a esse fim de melhorar o ensino. Uchôa (2008) afirma que o ensino continuou, de modo geral, sendo praticado sem o direcionamento desejado pelos linguistas.

Merece ainda ser mencionada a questão do preparo e da formação dos profissionais para atuar nessa perspectiva, que não sofreu mudança significativa. A prática em sala de aula ficou por conta dos próprios profissionais, que, individualmente, buscavam melhorar, aperfeiçoando-se, fazendo cursos de pós-graduação e/ou pesquisando práticas pedagógicas, com o propósito de atender a essa nova concepção de ensino.

Uma maior representatividade foi vista apenas em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9394, em que são dadas as diretrizes educacionais. Em seu Artigo 36, a língua portuguesa passa a ser regulamentada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando todas as atividades expressivas. Com base nas orientações dadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), orientações essas concluídas em 1997, foi proposto um trabalho com vários gêneros discursivos nas aulas de língua materna.

Com base nessas orientações, de que se passasse a trabalhar com vários gêneros, os livros didáticos passaram a trazer uma quantidade significativa dos mais variados gêneros discursivos (tirinhas de jornal, cartas, notícias, receitas culinárias, charges, bulas de remédio, histórias em quadrinho, por exemplo), de modo geral. (ROJO, 2009)

No entanto, sabe-se que quantidade não significa qualidade. O fato de os livros didáticos passarem a dispor dos mais variados gêneros não significa, necessariamente, que tenham sido desenvolvidos objetivos e metodologias adequadas para se desenvolver determinada proposta. Assim sendo, observa-se, mais uma vez, que não há uma relação direta entre propor algo e esse fato se dá de modo efetivo. Além disso, para que uma nova proposta seja desenvolvida, há a necessidade de se promover um trabalho com os profissionais imbuídos dessa atribuição.

Observa-se, dessa forma, que as ideias defendidas pelos linguistas

foram disseminadas, no entanto, não houve uma mudança significa de perspectiva quanto à forma de se trabalhar os textos nas aulas de língua materna nem quanto à capacitação dos profissionais para atuar nessa nova acepção. Pode-se afirmar que continua assim, na atualidade, haja vista não ter havido nenhuma mobilização nacional, com o propósito de que a almejada mudança no ensino venha a se consolidar.

Uchôa (2008) defende que, com toda a literatura existente, intermediária entre os estudos superiores de linguística e língua portuguesa e o ensino/aprendizagem da língua nos níveis fundamental e médio, é ponto de vista consensual que o ensino de língua materna continua se mostrando improdutivo, pouco contribuindo para a formação de leitores e produtores textuais proficientes.

Outra questão é a escolha dos gêneros discursivos condizentes ao ensino, porque é sabido que uma das dificuldades encontradas pelos professores é selecionar os textos, que devem dispor de qualidade e ser compatíveis quanto ao público, ao segmento e aos temas, por exemplo. Quanto a essa questão da qualidade dos textos, Marcuschi (2008) afirma:

> Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalhos e as propostas analíticas. (MARCUSCHI, 2008, p. 42)

Parafraseando Marcuschi (2008), não basta a inserção de variados gêneros nas aulas. É necessário que haja metodologias em consonância com o que seja orientado, metodologias essas compatíveis com as diretrizes propostas, nos variados níveis de ensino.

Nessa busca de se tentar melhorar o ensino de língua materna, com base nos estudos da linguística textual, considerando-se as diferentes situações de interação social, como elementos integrantes e expressivos do processo de comunicação, e da psicologia, passando-se a atentar para o aspecto cognitivo, a visão acerca do processo que envolve a relação entre a escrita, a leitura e o texto foi-se expandindo. Observa-se, dessa forma, a complexidade envolvida e a inter-relação entre esses elementos.

Dessa maneira, como o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores, e o sentido da escrita é construído nessa interação entre o texto e os sujeitos (autor e leitor), a escrita não se realiza somente com base nos elementos linguísticos e na sua

forma de organização, é mais que isso. Ela consiste numa atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e requer, consequentemente, a mobilização de diversas estratégias e de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor.

Isso implica dizer que o escritor pressupõe que esse conhecimento seja partilhado pelo leitor. Além disso, para que se atinja o objetivo da compreensão de leitura, espera-se, segundo Koch e Elias (2014a), que haja uma sintonia entre os sujeitos autor e leitor, isto é, que eles compartilhem do mesmo conhecimento dos elementos linguísticos, dos esquemas cognitivos, da mesma bagagem cultural, etc., de um vasto conjunto de conhecimentos.

Em meio a esses estudos, ao se passar a considerar a interação entre autor, texto e leitor, surgiu um novo elemento nesse processo, o "contexto". Sobre o contexto, Koch & Elias (2014a) afirmam que:

> em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos. (KOCH & ELIAS, 2014a, p. 76)

Já Bentes (*in* MUSSALIM & BENTES, 2012, p. 267) afirma que contexto é, de modo geral, "o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos". Em outros termos, o contexto passou a ser visto como elemento intrínseco ao texto. Além do contexto, deve-se considerar ainda a constante interação entre o conteúdo do texto e o do leitor, que é regulada também pela intenção com que se lê, interação essa que diz respeito aos objetivos da leitura.

Isso quer dizer que são os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura em mais ou menos tempo, com mais ou menos atenção, com maior interação ou não. Nesse sentido, o leitor regula a sua leitura, interage, dá sentido ao texto. De acordo com Koch e Elias (2014b, p. 18):

> Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo.

Dessa forma, ao ler um texto, o sujeito aciona os conhecimentos, no seu cognitivo, o que é afirmado por Koch e Elias (2014b, p. 21): "A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)".

Sabe-se que as palavras, os elementos linguísticos do texto, constituem o ponto de partida para o seu entendimento. No entanto, o sentido de um texto não se configura apenas por meio desses elementos linguísticos. Eles servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, o conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado, as inferências, dentre outros.

Bentes (*in* MUSSALIM & BENTES, 2012), citando Koch e Travaglia (1990) acrescenta que desses elementos apontados como pistas para ativação, um deles é muito importante no entendimento de um texto, que é fazer *inferências.* Assim, inferências são os tipos diversos de *conhecimento de mundo* ou, também denominados, *modelos cognitivos* de que precisamos partilhar com o produtor do texto que estão implícitos e que foram inferidos por nós.

Parafraseando Koch e Travaglia (1990), quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências, para que possamos compreendê-los. Se não fosse dessa forma, nossos textos seriam excessivamente longos para que pudéssemos explicitar tudo o que quiséssemos comunicar. Koch e Travaglia (1990) usam a "metáfora do *iceberg"*, de Dascal, para fazer a explanação do papel das inferências na compreensão de um texto:

> todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implicitado. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 79)

Além disso, sendo a leitura uma atividade que requer intensa participação do leitor, considerando-se que existem vários elementos implícitos, subtendidos e várias lacunas no texto, o autor deve evitar deixar muitas "brechas", isto é, espaços em seu texto que possibilitem ao leitor preenchê-los. O autor deve produzi-lo de modo a dificultar que nele sejam feitas muitas inserções. Quando o leitor tiver de fazê-las, espera-se que sejam de conhecimentos partilhados, uma vez que se pressupõe que haja interação entre o conhecimento do autor e o do leitor.

Nessa perspectiva, como o leitor seleciona, antecipa, faz inferências, cria hipóteses etc., isto é, interage com o autor e o texto, ele também faz uso de vários conhecimentos. Em outras palavras, no ato de leitura são colocadas em ação várias estratégias sociocognitivas. Para Koch & Elias (2014, p. 39): "Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que te-

mos armazenados na memória". Dessa maneira, o sentido produzido no texto não está apenas nele nem é produzido somente pelo autor; o leitor também é produtor de sentido.

No que diz respeito ao texto e ao ensino, é consenso entre os linguistas que o ensino de língua deve-se dar por meio de textos (MARCUSCHI, 2008). Esta é, inclusive, a diretriz central dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). E, quanto à escola, sua missão primária é levar o aluno a se desempenhar satisfatoriamente na escrita, capacitá-lo a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados (MARCUSCHI, 2008). Além disso, é sabido que a escola deve trabalhar com textos que tenham alguma relação com a realidade do aluno.

Geraldi (2013) afirma que o texto deve fazer parte da construção do conteúdo de ensino, de modo que, por meio dos conteúdos dos textos, se realizem os objetivos da educação. Ademais, o conhecimento, de todas as áreas de ensino, é disseminado por meio de textos. Eles não são utilizados somente nas aulas de língua materna; consequentemente, os textos, em especial, os escritos, ocupam papel central nas diversas ciências, na vida em sociedade e no âmbito profissional. (BAZERMAN, 2011a e 2011b)

Sendo assim, a grande questão é de que modo se pode conciliar, na atividade escolar do ensino de língua portuguesa, a presença do texto, levando-se em consideração também para que se produz o texto e a quem ele se destina (GERALDI, 2013). Dessa forma, o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua é, de modo efetivo, o texto, porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja como conjunto de formas, seja como discurso. (GERALDI, 2013)

Para Geraldi (2013), a questão básica do ato de escrever é que ninguém escreve do nada. Para se produzir um texto, o sujeito tem de acionar vários conhecimentos e várias estratégias. Esse pesquisador afirma: "por mais ingênuo que se possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer"; de modo que o sujeito escolhe as estratégias para realizar esses itens. (GERALDI, 2013, p. 137)

Geraldi (2013) defende que o uso dos textos nas aulas de língua materna não deve ser visto com sentido fixo e único, como anteriormente, quando era usado apenas como pretexto para atividades gramaticais,

por exemplo. Pelo contrário, o texto deve ser visto:

> como uma das *condições necessárias e fundamentais* à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor e leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes [...], tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece. (GERALDI, 2013, p. 111)

Nessa proposta de se trabalhar os variados textos em sala de aula, explorando-os o máximo possível, sabe-se que esse trabalho permite essas "brechas". No entanto, a dimensão sequencial procura assegurar coerência, de modo que essa característica de o texto ser coerente "impediria interpretações" outras. (GERALDI, 2013)

Esse pesquisador acrescenta ainda que, ao produzir sua leitura, o aluno aciona diversas variáveis sociais, culturais, linguísticas, de modo que a compreensão é uma forma de diálogo. Assim, é uma necessidade linguística dar oportunidade ao aluno, a fim de que ele se expresse, considerando-se que a atividade com textos é uma atividade de produção de sentidos. (GERALDI, 2013)

Nessa acepção, de se reconstruir a caminhada interpretativa do texto feita pelo aluno, o professor, enquanto leitor, pode procurar descobrir por que certo sentido foi construído pelo aluno a partir dessas "pistas" fornecidas pelo texto (GERALDI, 2013). Nessa proposta de uso do texto, Geraldi (2013) defende que o papel do professor é ser um mediador, não fazendo uma leitura privilegiada nem admitindo qualquer leitura como legítima. Ao agir dessa maneira, se desconstrói a maneira de se utilizar o texto como pretexto.

Nessa perspectiva, Koch (2011, p. 156) afirma que

> a intelecção de um texto consiste na apreensão de suas significações, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de *marcas linguísticas*. Tais marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe a compreensão adequada.

E, segundo ela, o educando deve ser preparado para reconhecer essas marcas linguísticas. A maioria delas está inserida na própria gramática. Koch (2011, p. 156) defende que elas se dão por meio da argumentatividade, que é a "possibilidade de, por meio de sinais, levar o interlocutor a determinadas conclusões com exclusão de outras". Segundo essa autora, a argumentatividade é inerente à língua. Entre essas marcas, po-

dem-se citar: os tempos e modos verbais, a topicalização, os modalizadores, os operadores argumentativos.

Retomando as premissas de Geraldi (2013), de que para se produzir um texto tem de se ter o que dizer, uma razão para dizer, para quem se dizer, esse teórico defende que se deve ter consciência de quem são os interlocutores do processo de produção, de modo que sejam destinatários reais e possíveis. As razões para dizer referem-se a motivações internas do sujeito para que ele produza, e não que haja uma tarefa a ser cumprida, como as redações são vinculadas na escola. Já em relação a ter o que dizer, consiste em o sujeito fazer uma reflexão sobre o que ele sabe, e isso incide sobre suas experiências vividas.

E, para por em prática esses elementos, o sujeito busca estratégias em função desses mesmos aspectos: do que tem a dizer, as razões para fazê-lo e para quem dizer (GERALDI, 2013). Dessa maneira, defende que existe um movimento entre produção e leitura, movimento esse que se dá da leitura para a produção e vice-versa. Com isso, espera-se que, por meio da leitura, o aluno recupere sua caminhada interpretativa. Em outras palavras, espera-se que as pistas do texto acionem no aluno outros conhecimentos para que eles produzam sentido. (GERALDI, 2013)

Já a língua deve ser vista como um instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas (GERALDI, 2013). Desse modo, pode-se propor ao professor desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens, o que é o uso da língua efetivamente. E uma das propostas que se faz em relação ao texto da escola é estabelecer distinção entre produção de textos e redação. Segundo esse teórico, a redação escolar é um texto “da” escola, que só tem função nela. E o que se espera é que os alunos produzam variados textos “na” escola, e não “para” a escola. (GERALDI, 2013)

Essa questão é igualmente defendida por Uchôa (2008). Segundo esse pesquisador, a escola cria uma imagem da escrita que não causa interesse no aluno, pelo contrário, gera nele dificuldades. Uchôa (2008) afirma:

> A raiz do problema de um ensino inoperante da produção de um texto escrito está nessa imagem inadequada que a escola transmite do processo de significação da escrita, como se ela não tivesse outra função que a de preencher uma lacuna ou um espaço em branco de aproximadamente vinte linhas. (UCHÔA, 2008, p. 45)

Parafraseando esse autor, a produção de textos na escola esvazia o

sentido da escrita, por não ser necessário esforço de reflexão. Além disso, a produção de textos é impessoal e direcionada a um destinatário virtual, reduzindo as denominadas redações a uma obrigatoriedade, por ser algo preestabelecido, por meio do que não há interesse do interlocutor nem por parte da escola em saber o que o aluno pensa ou sente.

Dialogando com essa questão referente a causar interesse no alunado, penso que se pode trabalhar com textos que dizem respeito à vida em sociedade, desenvolvendo, em especial, a tipologia argumentativa dentro dos gêneros discursivos[83], como exemplo, numa carta destinada à seção do leitor de um jornal, num texto por meio do qual se faz uma reclamação numa Serviço de Atendimento ao Cliente (SAC), num requerimento ou mesmo num relatório.

Desse modo, os conhecimentos sobre tipologia textual estariam em consonância com o que se espera do ensino de língua materna, a saber, relacionados com o uso, tendo sentido para o aluno. Como defende Bazerman (2011b), deve-se ensinar aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e ação. Esse teórico afirma, por exemplo, que o professor pode fazer da sala de aula um microcosmo sociocomunicativo, talvez, tomando por base os gêneros argumentativos, sugerindo um seminário ou um debate público (textos orais) ou, ainda, escrevendo artigos para jornais ou relatórios em situações oportunas.

Por fim, Uchôa (2008) defende que se deve procurar desenvolver um trabalhado com textos por meio dos qual há a necessidade de se integrar os conteúdos de ensino em três aspectos, a saber, a produção textual, a leitura e a gramática. Dessa forma, pode-se tentar amenizar o hiato existente na formação dos alunos.

Considerações finais

Uma das grandes questões que envolvem esse complexo processo que é produzir um texto é conciliar, na atividade escolar do ensino de língua portuguesa, a presença do texto, porque é por meio dele que a lín-

---

[83] Gêneros discursivos: termo cunhado por Bakhtin, diz respeito a formas padronizadas relativamente estáveis de enunciados tanto orais quanto escritos por meio dos quais os textos foram organizados pelas sociedades. Dispõem de função, forma, estilo e conteúdo; no entanto, é a função que o determina. (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008)

gua se revela em sua totalidade. Ademais, o conhecimento de todas as ciências é disseminado, igualmente, por meio de textos. Consequentemente, eles ocupam papel central nas diversas ciências, na vida em sociedade e no âmbito profissional. Assim sendo, os textos utilizados nas aulas não só de língua materna devem ser criteriosamente selecionados, dispor de qualidade, a fim de que permitam ser bastante explorados.

Somado a isso, deve-se considerar que, para escrever, o sujeito tem de acionar vários conhecimentos e várias estratégias. Além desse aspecto, observa-se que os textos devem ser explorados em seus vários aspectos, quanto à forma, à função, à situação, ao conteúdo e ao estilo, buscando-se trabalhar as tipologias dentro deles, e não tratá-las apenas na forma de redação escolar.

Cabe lembrar, ainda, que essas questões perduram por décadas, sem perspectiva, até o momento, de uma mudança efetiva no ensino. Dessa forma, fica a cargo do profissional, individualmente, buscar aperfeiçoar-se e, consequentemente, minimizar as dificuldades com as quais convive em sala de aula.

Vimos que existe uma linha tênue entre o ensino médio e o curso superior e que os alunos, em número significativo, ingressam no terceiro grau sem a base desejada para produzir os textos que nele figuram. Ademais, de modo geral, ao longo de sua formação, o aluno é limitado, em grande parte, a elaborar redação escolar, que, como foi mencionado, não dispõe de valor agregado na vida em sociedade, uma vez que essa produção só tem sentido no universo escolar.

No ensino médio, a elaboração de produções estereotipadas de redações dissertativas é considerada um trabalho simplório, se comparado aos exigidos no ensino superior. A forte presença, ainda, da redação escolar, permeando o universo dos alunos, é um descompasso em relação ao pensamento de pesquisadores brasileiros, pois, apesar do conhecimento já difundido, ainda não se promoveu uma mudança efetiva no ensino do país.

Na última etapa do ensino, no terceiro grau, é do aluno cobrado, por exemplo, o resumo, a resenha, o relatório e a monografia, estruturas essas de elaborações mais complexas, o que ocasiona certo estranhamento por parte dos alunos.

Por fim, observa-se a existência de uma lacuna entre o ensino médio e o curso superior, em razão de vários fatores. Com isso, há alunos

que ingressam no terceiro grau sem dispor da base desejada quanto aos aspectos que norteiam a produção de textos, o que figura como um descompasso para a produção científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Escrita, gênero e interação social*. Trad. e adapt.: Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Escrita, gênero e interação social*. Trad. e adapt.: Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras, vol. 1. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 03-2015.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 08-2015.

CLARE, N. de A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). *Cadernos CNLF*, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 08-2015.

GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem***.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

UCHÔA, C. E. F. *Linguagem, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: DIVERSIDADE DE PRÁTICAS CULTURAIS E SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO)
elainevfaraujo@gmail.com
Márcio Luiz Côrrea Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

As práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita estão no dia a dia de quase toda a sociedade. Ler a bula de um remédio, preencher um formulário, seguir um mapa, escolher um filme pela sinopse e elaborar um currículo são exemplos de algumas atividades que utilizamos socialmente a leitura e a escrita. Entretanto, é importante levar em consideração as novas exigências sobre conhecimento de leitura e escrita na sociedade contemporânea. Portanto, para a participação plena nesta nova diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita, em que novas formas de comunicação e tecnologias estão cada vez mais presentes, mais que letramento ou letramentos, é necessário um letramento múltiplo. Diante deste cenário, este trabalho de pesquisa enfoca, além dos conceitos e ampliação dos conhecimentos sobre letramento e letramentos múltiplos, como a articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura e escrita é importante para a formação do estudante. Este trabalho tem o embasamento teórico de autores como Magda Soares, Manuel Castells, Pierre Levy, Roxane Rojo e Lucia Santaella, apenas para ilustrar.

Palavras-chave: Letramento. Letramentos múltiplos. Tecnologias.

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discutir os aspectos fundamentais da prática do letramento e dos letramentos múltiplos. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, pretendeu-se compreender os conceitos de letramento, letramento digital e letramentos múltiplos; assim como sua importância para a escola e para o desenvolvimento do estudante, contribuindo para a sua participação em práticas sociais de leitura e escrita na sociedade contemporânea.

Com os avanços tecnológicos e a popularização da Internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação, cada vez mais precisamos lidar com a linguagem mediada pelas mídias digitais. Consequentemente, cada vez mais há novas exigências sobre o conhecimento de lei-

tura e escrita para a realização de práticas culturais e sociais. Um trabalho dessa natureza justifica-se pela importância destes novos conhecimentos de leitura e escrita para a formação do estudante na sociedade da informação como forma de desenvolvimento de sua cidadania.

Na primeira parte do trabalho, é apresentada uma breve discussão sobre os conceitos de letramento, letramento digital e letramentos múltiplos. Em seguida, é discutido o papel dos letramentos múltiplos para o desenvolvimento da cidadania do estudante presente na sociedade da informação e, consequentemente, sua infoinclusão social.

2. Letramento: do tradicional ao digital

A proposta desta seção é apresentar de forma breve os conceitos de letramento e os conceitos de letramento digital, assim como sua importância para a sociedade contemporânea.

De acordo com Soares (2003), o primeiro livro a trazer o termo *letramento* foi o livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. A partir daí, o termo tem se tornado cada vez mais popular no Brasil, principalmente em discussões do campo da Educação. É crescente o número de pesquisas acadêmicas sobre esta temática e sobre a sua importância para a formação do estudante em diferentes etapas de ensino. Em muitas destas discussões, o termo *letramento* é apresentado juntamente de outros termos, como *alfabetização* e o *analfabetismo*. Entretanto, é importante destacar que são, para muitos estudiosos, questões diferentes, que apesar de relacionados podem ser referir a escopos e competências diferentes.

Dentre os estudiosos do letramento, destacam-se os estudos de Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi, Leda Verdiani Tfouni, Roxane Rojo e Ângela Kleiman, apenas para ilustrar alguns dos pesquisadores que se destacam na literatura nacional.

Ao diferenciar letramento e alfabetização, Soares (2003) aponta que a alfabetização se refere ao conhecimento do código da escrita. Portanto é considerado alfabetizado o indivíduo que possui a habilidade de ler e escrever por meio deste código, que conhece a técnica de segurar em um lápis, de escrever da esquerda para direita e escrever em uma linha horizontal, por exemplo. De certa forma, a compreensão de alfabetização muitas vezes está relacionada a competência básica de codificação escrita e decodificação do código linguístico.

Similarmente, Marcuschi (2008) aponta que a alfabetização se caracteriza pela sua constituição gráfica, ou seja, é a língua representada em forma de códigos visuais. O autor aponta que hoje o saber ler e escrever tem um papel diferente que há alguns anos, pois serve de entrada para o conhecimento e o progresso.

Por outro lado, segundo os autores citados, analfabeto é a condição da pessoa que desconhece o código linguístico escrito. Soares (2010, p. 20) destaca que o analfabeto "é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas".

Mas, e o que é o letramento?

> Há o jornal e a revista para serem lidos. Há cartões e cartas pessoais para serem escritos. Há cheques para assinar, contas a fazer, recados a transmitir e lista de compras para organizar. Rádio e músicas a escutar. Há as ocorrências a registrar (os famosos livros de registro de todos os condomínios). Há historinhas a contar antes de dormir. As fofocas do dia para pôr em ordem etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 21)

Ao analisar a citação de Marcuschi acima, pode-se dizer que estar letrado é muito mais que saber ler e escrever o "código linguístico". É fazer o uso da leitura e da escrita para a participação em práticas sociais e culturais em uma sociedade letrada. É ler e compreender o se lê. É ouvir e compreender o que se ouve. É ter consciência ao utilizar a leitura e escrita. Afinal, apenas a leitura de um texto – como atividade básica da codificação linguística - não garante a sua compreensão.

Neste mesmo sentido, Soares (2010, p. 18) define que "letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita". A autora defende que, ao estar letrado, o ler e o escrever passam a fazer sentido e fazer parte da vida do indivíduo.

Semelhantemente, ao definir letramento, Gadotti (2005) o define como processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais. Marcuschi (2008, p. 16) complementa que letramento é um "bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural". O autor ressalta que "letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal de escrita" (MAR-

CUSCHI, 2008, p. 25). Portanto, o letramento

> Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Ao se falar de letramento, é importante destacar que diversos autores, principalmente da área da linguística, vêm discutindo um letramento para o contexto digital (ARAUJO, 2012; ROJO, 2009; SOARES, 2002; TERUYA, 2006; por exemplo).

Araujo (2012, p. 28) comenta que

> Por meio das novas tecnologias de comunicação eletrônica presentes hoje na sociedade, como o computador e a Internet, surgem novas modalidades de prática de leitura e escrita. Portanto, a Internet cria novas formas de conhecimentos, novos processos cognitivos, novas formas de ler e escrever, logo, um novo letramento.

Neste sentido, é fundamental destacar algumas questões sobre a linguagem presente no meio digital. Ao lidarmos com textos na Internet, por exemplo, não lidamos apenas com a palavra, apenas com um texto escrito. A interface eletrônica possibilita a construção de um texto que pode apresentar ao mesmo tempo palavras, imagens estáticas, imagens em movimento, gráficos, vídeos, sons, *links* para outros textos, dentre outras semioses. Rojo (2009, p. 90) comenta que a linguagem deve dar "conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação".

Desta forma, para compreender o significado de um texto *online*, é importante que o indivíduo seja capaz de compreender todas estas linguagens, este conjunto de semioses que formam o texto, portanto, não basta apenas compreender o texto escrito. Entretanto, vale lembrar que muitas destas semioses não são exclusivas do meio digital. Porém, no meio digital, há uma velocidade e facilidade de acesso às informações, que não é possível no meio impresso.

Soares (2002, p. 152) define letramento digital como

> [...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Ao discutir letramento digital, Teruya (2006) defende que, ao possuir a habilidade de ler e escrever, o indivíduo deve conhecer também a

linguagem em contexto digital e saber como interagir de forma adequada no meio tecnológico, já que por meio da Internet há diversas formas de produção de texto e circulação de discursos. Dentre as práticas discursivas mediadas pelo computador, destacam-se os hipertextos, o correio eletrônico, os *blogs*, as salas de bate-papo, as ferramentas de conversa instantânea, os textos acadêmicos, dentre outros.

Diante dos desafios colocados pelos textos contemporâneos que circulam nas mídias digitais, é essencial se pensar nas novas competências e habilidades de produção de texto e leitura que os indivíduos precisam ter para participar de práticas sociais e culturais mediadas pelas tecnologias. Há a necessidade, portanto, de muito mais que um letramento ou um letramento digital, mas de letramentos múltiplos, conforme defende Rojo (2013) e será discutido na próxima seção.

3. Letramentos múltiplos

O objetivo desta seção é apresentar o conceito de letramentos múltiplos e a sua importância para a sociedade contemporânea. Se podemos reconhecer que o termo *letramento* ainda parece ser uma novidade para muitos e que suas compreensões podem variar de acordo com os estudiosos e o campo de atuação, podemos esperar que o mesmo aconteça com o termo *letramento digital* e com o termo *letramentos múltiplos*. Não é raro, por exemplo, encontrar menções ao letramento como uma espécie de conhecimento enciclopédico, inclusive no campo de letras. Também podemos encontrar que atribuem à alfabetização – para além da codificação e decodificação do código linguístico – sentido mais amplo, incluindo o que muitos pesquisadores preferem denominar como letramento. Em outras palavras, podemos encontrar desafios terminológicos sobre os escopos e as competências atribuídas, em diferentes discursos, à alfabetização e ao letramento.

É interessante retomar a discussão lembrando que o letramento é muito mais que um contato com o mundo da escrita, é muito mais que o processo de apenas aprender a ler e a escrever, conforme já apontado. O letramento deve ser encarado como um processo de real inclusão social, cultural e política. (GADOTTI, 2005)

Analisando o meio digital como ambiente de circulação de textos na sociedade contemporânea, Santaella (2013, p. 45-46) comenta que a rede mundial é

> um novo cenário de convivência humana que não aceita mais discursos de tom puramente persuasivo, exigente, excludente, impositivo, pois não é preciso mais que um celular para que alguém converta em produtor de informação e com uma capacidade de mobilização eficaz.

Portanto, dentre os desafios envolvendo a leitura e a escrita de textos contemporâneos, é fundamental ressaltar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação de informações. Em termos gerais, podemos apontar que o meio impresso "disputa" e "divide" lugar com o meio digital. O texto passou a circular não só no papel, mas também nas telas de computadores, celulares, *tablets* etc. A facilidade de acesso e a velocidade em que circulam as informações nos dias de hoje são crescentes. Para ilustrar, podemos citar que a maioria dos jornais impressos tem edições *online* e que, os assinantes podem assinar também edições digitais (em formatos diferentes). A convergência entre mídias é uma tendência muito forte e já é uma realidade em rápida expansão.

Conforme argumentam Moreira e Kramer (2007, p. 1049), as tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente com a popularizam da internet,

> ampliam o acesso à leitura e modificam as formas de produção escrita. De um lado, a mídia favorece maior número de leitores e de escritores e as tecnologias atuam no sentido de democratização e da inclusão e não apenas da discriminação e da exclusão. (...) Com as novas tecnologias de reprodução as possibilidades de produção e de circulação de ideias se alteram. De outro lado, tal proliferação textual, porém, pode se tornar obstáculo ao conhecimento ou à confiabilidade da escrita. Observa-se, assim, uma progressiva transformação nos modos de produção de livros e nas práticas de leitura.

Sendo assim, além dos novos meios de comunicação, é importante também comentar as mudanças relativas nas maneiras de ler e produzir textos. Ao lidar com textos que circulam nas mídias digitais, é o leitor que definirá a sua ordem de leitura, "navegando" entre os *links* disponíveis. Neste sentido, Lévy (2003, p. 45) afirma que o leitor "participa assim da redação ou pelo menos da edição do texto que ele 'lê', uma vez que determina sua organização final". Além de definir a estratégia de leitura que dará sentido ao seu texto, também o leitor ocupa um papel mais crítico, podendo opinar, julgar, colaborar e até cocriar textos com os autores. Isto alimenta e enriquece ainda mais discussões sobre autoria e sobre os papéis dos leitores.

Por isso tudo, pode-se dizer que a leitura e a produção de texto realizada por um indivíduo na Internet dependerá da habilidade que ele tem de construir e navegar entre os hipertextos, definido por Lévy (2003, p.

44) como "oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede". O leitor possui o total 'poder' em relação a sua leitura.

Os textos que circulam no meio digital possuem características próprias, apesar de muitos deles se originarem ou possuírem características de gêneros textuais impressos (MARCUSCHI, 2010). Segundo Marcuschi (2010, p. 37), os gêneros textuais digitais são os gêneros "mediados pela tecnologia computacional que oferecem um programa como base". Dentre os gêneros digitais, destacam-se o correio eletrônico, *blog*, *chat*, entrevista com convidado, fórum, *tweets*, *fanclipes* etc.

Também é importante destacar aqui as possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas que os textos eletrônicos trazem, contribuindo com novas feições para a leitura. Rojo (2013) argumenta que o texto contemporâneo que circula nas mídias digitais é multissemiótico, pois utiliza diversas mídias, linguagens e tecnologias ao mesmo tempo, distanciando-se, assim, dos textos que circulam nos meios impressos.

Por todos os aspectos citados nos parágrafos anteriores, é possível afirmar que há mudanças significativas na maneira de produzir e ler textos na contemporaneidade. Diante destas mudanças, Rojo (2013, p. 8) defende que na atualidade é "preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia". A autora passa a chamar então de *letramentos múltiplos* essas exigências e práticas de novos letramentos no mundo contemporâneo, impostos pelos novos meios de comunicação e circulação da informação.

Ao discutir o conceito de letramentos múltiplos ou multiletramentos, Rojo (2013) argumenta que não basta então o indivíduo saber ler e escrever, mas é essencial que a sua leitura e sua escrita levem em consideração a multiplicidade das linguagens, das semioses e das mídias que integram os textos contemporâneos. Da mesma maneira, além de ter consciência desta multiplicidade de linguagens, é importante considerar também a pluralidade e a diversidade cultural dos autores e dos leitores, pois são eles os responsáveis pela significação destes textos.

Na próxima e última seção, é discutida a importância da articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura e escrita na contemporaneidade, contribuindo assim para o desenvolvimento de cidadania e a infoinclusão do estudante na sociedade da informação.

4. *A importância da prática dos letramentos múltiplos no contexto escolar*

O objetivo desta seção é discutir o papel dos letramentos múltiplos para o desenvolvimento da cidadania do estudante presente na sociedade da informação e, consequentemente, sua infoinclusão social.

De acordo com os sociólogos Werthein (2000) e Castells (2000), sociedade da informação é a sociedade que vive transformações técnicas, organizacionais e administrativas propiciadas pelos avanços tecnológicos. Com a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, há na sociedade cada vez mais diferentes práticas sociais e meios de comunicação mediados pelas tecnologias. As mídias digitais, principalmente a Internet, deixam de ser exclusivas do computador e passam a ocupar diversos outros espaços sociais, como restaurantes, ruas, praças, bancos, aeroportos etc. e, claro, a escola. As tecnologias digitais passam a contribuir, portanto, para a organização do cotidiano da sociedade contemporânea.

De acordo com Pereira (2011, p. 11), formar "cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio pra quem dimensiona e promove a educação". Também neste sentido, Rojo (2009, p. 11) comenta que um dos maiores objetivos da escola é "possibilitar que os estudantes participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática". A autora defende que "cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, (...) mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa". (ROJO, 2009, p. 12)

> Parece que hoje um dos grandes desafios da escola e da formação diz respeito à finalidade da educação no sentido de enriquecer a vida de crianças e jovens com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos, estéticos e culturais em consonância com os desafios de uma sociedade em constante transformação, profundamente marcada pela tecnologia. (FANTIN, 2012, p. 57)

O estudante deve, em sua etapa do ensino, trabalhar a sua preparação para um mundo letrado e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado em estudos superiores. Desta forma, ao precisar lidar com os desafios colocados pelos textos da atualidade, é essencial que o estudante seja capacitado a ler e produzir textos em diferentes esferas, seja ela impressa ou digital. Ou seja, o estudante deve ter habilidades para produzir e compreender as diversas linguagens que compõem

um texto contemporâneo.

Entretanto, é relevante destacar que, conforme aponta Coscarelli (2011), não é apenas o fato de utilizar o computador em sala de aula ou ter aulas de informática que contribuirá ou garantirá que o ensino será eficiente, moderno e adequado às transformações sociais que a sociedade vem vivendo. Conforme aponta Belloni:

> É preciso conhecer os novos modos de aprender com as TICs para poder ensinar as novas gerações de nativos digitais. A mídia-educação, em suas diferentes dimensões (mídias como ferramentas de ensino/aprendizagem, objetos de estudo e meios de expressão de todos os cidadãos), deve entrar na escola como vetor de transformação. A inovação tecnológica é pretexto e meio para a mudança pedagógica. (BELLONI, 2012, p. 50)

É necessário abordar diferentes atividades de leitura e escrita em sala de aula. O estudante deve estar sendo preparado para a participação em diferentes práticas sociais em diferentes contextos. Por isso tudo, Rojo (2013) recomenda que as práticas escolares devem estar adequadas a um alunado multicultural, possibilitando as práticas dos letramentos múltiplos. Segundo a autora, as atividades de leitura e escrita devem abordar questões do âmbito do trabalho, do âmbito da cidadania e do âmbito da vida pessoal do estudante; respeitando sempre o que o aluno já traz de conhecimento para a escola, ou seja, o seu conhecimento de mundo.

5. Considerações finais

Este trabalho consistiu em apresentar os conceitos de letramento e letramentos múltiplos. Também objetivou discutir como a articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura e escrita podem contribuir para o desenvolvimento da cidadania do estudante e sua infoinclusão na sociedade contemporânea.

Levou-se em consideração nesta pesquisa a importância das práticas de leitura e escrita para a realização de práticas sociais na contemporaneidade e a necessidade da inserção do estudante nesse mundo letrado.

Explicitou-se que os avanços tecnológicos possibilitaram e possibilitam constantemente inúmeras transformações sociais, como novas práticas sociais mediadas pela Internet. Como consequência, os textos que circulam nas mídias digitais trazem novas formas de conhecimento e novas formas de ter acesso à informação. Sendo assim, ao promover a infoinclusão social do estudante – como resultado da inclusão na sociedade

da informação – a escola pode contribuir com o desenvolvimento da sua cidadania.

Devido a grande importância que o letramento tem para a formação do estudante, seria uma pretensão muito grande solucionar todas estas inquietações neste artigo. Portanto, pretendeu-se aqui trazer o assunto para a discussão e contribuir para o conhecimento e novas perspectivas sobre os letramentos múltiplos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, E. V. F. *Letramento em contexto digital: uma análise de livros didáticos do ensino médio*. 2012. Dissertação (Mestrado). – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias.

BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola*: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura), vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: ___; RIVEIRO A. E. *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: ___; RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola*: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? P*átio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: 2005.

KATO, M. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ___; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, A. F. B., KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade.* Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1037-1057, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIVEIRO A. E. *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2009.

_____. (Org.). *Escol@ conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussão na educação. In: PRIMO, A. (Org.). *Interações em rede*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 33-47.

SOARES, M. B. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade,* vol. 23, n. 81. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Alfabetização e letramento.* São Paulo: Contexto, 2010.

TERUYA, K. T. *Trabalho e educação na era midiática*. Maringá: UEM, 2006.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, Brasília, vol. 29, n. 2, maio/ago., p. 71-77, 2000.

LITERATURA E ÉTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A OBRA DE JOEL RUFINO DOS SANTOS

Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)
professorifrazao@uol.com.br

RESUMO

Trabalhando com questões identitárias relativas à cultura de matriz africana, à exclusão social que marca os afrodescendentes; à forma como os intelectuais podem contribuir com a problemática das desigualdades sociais, a obra do professor e escritor Joel Rufino dos Santos é marcada por uma forte presença da ética, ou de sua problematização, direta ou indireta. Partindo desta percepção, o presente trabalho intenta refletir sobre presença da ética na obra desse autor, trazendo para a discussão questões como: a da exclusão social em termos gerais; a do preconceito aos descendentes de africanos e a da importância da preservação da memória da cultura de matriz africana.

Palavras-chave:
Literatura. Ética. Joel Rufino dos Santos. Representações sociais. Identidades.

1. Introdução

Como muitos sabem, o professor Joel Rufino dos Santos, historiador, professor de literatura e escritor premiado, faleceu no ano passado, 2015, no dia 04 de setembro. De lá para cá, além das poucas homenagens que recebeu, mais efetivamente ligadas à sua biografia, sua obra crítica, propriamente dita pouco tem sido lembrada ou trabalhada efetivamente. Entendendo que o autor da preciosa obra ficcional para crianças, *O Presente de Ossanha*, é um dos mais importantes nomes da reflexão sobre a pobreza social e as (des)figurações dos "atores sociais subalternos" (se é que essa expressão paradoxal se sustenta), o presente texto intenta trazer para a discussão a problemática da ética como eixo das reflexões rufinianas. A ética, em sentido amplo e, mais enfaticamente, a ética em termos de responsabilidade social e pessoal é o eixo de toda a obra de Joel Rufino dos Santos. Da participação nos movimentos inerentes à chamada consciência negra, às desculpas que pede, publicamente, em seus livros pela delação de colegas sob a tortura, nos cárceres da repressão política da Ditadura Civil Militar – que vigorou de 1964 a 1985 –, Rufino demonstra ter como questão mais importante o respeito ao próximo. Mar-

xista, discípulo de Nelson Werneck Sodré, oriundo de família evangélica – cuja maior religião professada é a da leitura –, o respeito ao próximo figura enquanto base de uma ética em sentido afetivo, efetivo, amplo, universal.

No período do exílio, Rufino teve a oportunidade de conviver com pessoas de diversas procedências e ofícios, como o poeta Thiago de Melo, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, dentre muitos outros. Seu trabalho no campo da história, sob as orientações de seu mestre Nelson Werneck Sodré, revolucionou o trato da História, enquanto disciplina, criando uma obra que facilitava os estudos dos jovens, ainda como membro do ISEB.

O presente texto – oriundo da palestra realizada no SINEFIL (Simpósio Nacional de filologia e linguística), ocorrido no campus da UNIGRANRIO, em abril de 2016 –, como se antecipou, anteriormente, intenta refletir sobre a obra de Joel Rufino pelo viés da ética, lembrando de algumas passagens de suas obras e de suas atitudes enquanto cidadão, professor, escritor e pai. As obras destinadas às crianças serão também mencionadas, por trazerem boas sensações ao paladar visual e auxiliar no entendimento da orientação ética do autor e de sua preocupação com os pobres, não apenas com os negros, como poderia parecer. Serão lembradas, aqui quatro obras, mais especificamente, uma de ficção para crianças e outras três que tratam de questões ligadas à disciplina literatura. *O Presente de Ossanha; Épuras do Social, Como Podem os Intelectuais Trabalhar para os Pobres; Quando Voltei Tive uma Surpresa;* e *Quem Ama Literatura Não Estuda Literatura. Ensaios Indisciplinados.*

2. *Ética e representação social*

Antes de se passar mais diretamente à ética na obra e na biografia de Joel Rufino, é importante, mostrar, primeiro, o que se entende por ética e as implicações da mesma, neste trabalho. De acordo com o *Dicionário Houaiss*, edição de 2004, Ética é a ciência da conduta humana perante o ser e seus semelhantes. É no termo "conduta" que a presente reflexão se baseia, para comentar sobre aspectos importantes da obra e da biografia de Joel Rufino dos Santos. Roger Pol Droit, em sua obra *Ética* (2012) afirma que, na atualidade as questões sobre a ética têm sido mencionadas com muita frequência:

> (...) nossa época se preocupa com a ética, atualmente, em inúmeras áreas: negócios e vida financeira (em que a crise revela o quanto as regras são necessá-

> rias), esportes (em que o *dopping* e os jogos arranjados ameaçam destruir a competição), mídias (em que a informação é muitas vezes manipulada. (DROIT, 2012, p. 9)

Como afirma Danilo Santos de Miranda, "a preocupação com os valores do comportamento humano, com as finalidades e os motivos de suas ações constitui, muito sumariamente o campo da ética" (MIRANDA, 2004, p. 11). Desde criança, as atitudes de Joel Rufino foram pautadas pela tentativa de seguir suas próprias convicções, o que inúmeras vezes lhe trouxe problemas e fortes dores, como o exílio, a prisão, inimizades. É fundamental para a Ética a questão da conduta coerente, como afirma Miranda (2004), da "melhor conduta" e esta está diretamente ligada à relação entre a natureza humana e a necessidade de sobrevivência em coletividade. Longe de entender-se como um virtuoso santo, Rufino dos Santos fugia do que entendemos aqui ser o oposto da utilização da ética para a vida: a hipocrisia.

Baluarte na crítica à hipocrisia na sociedade, Machado de Assis, inúmeras vezes ridicularizou a sociedade brasileira por afirmar se virtuosa e viver na mentira, na dissimulação. Em um conto exemplar a esse respeito, "teoria do medalhão", Machado trata da história de um pai que orienta o filho sobre a maneira com a qual deveria se comportar em sociedade. A ironia machadiana, fina e cortante, aponta exatamente para o oposto da vivência sob os auspícios efetivos da ética. Remetendo ao tratamento crítico e mordaz de autores como Swift e Sterne em relação à conduta da sociedade em que viviam, o pai pede ao filho que não ceda aos encantos da ironia que caracteriza os autores citados, mas que vivesse de acordo com os seus próprios interesses. O mais importante, dizia o pai

> (...) é não infringir as regras e obrigações capitais. Podes pertencer a qualquer partido, liberal ou conservador, republicano ou ultramontano, com clausula única de não ligar nenhuma ideia especial a esses vocábulos e reconhecer-lhes somente a utilidade *scibboleth* bíblico. (ASSIS, 1992, p. 294)

Os ensinamentos do pai ao jovem Janjão eram baseados na necessidade de sobreviver e brilhar em meio à futilidade inerente à vida em sociedade. Segundo tais ensinamentos, "a vida é uma loteria" (ASSIS, 1992, p. 288). E os artifícios para vencer na vida não têm limites, desde que se alcance os fins almejados. O melhor ofício a escolher, seguindo as regras do jogo social, seria ser um "medalhão". Afirmava o pai, sempre orientando a conduta do filho: "Ser medalhão foi o sonho da mocidade; faltaram-me, porém, as instruções de um pai, e acabo como vês, sem outra consolação e relevo moral, além das esperanças que deposito em ti" (ASSIS, 1992, p. 289) Atingir a nomeada, tornar-se importante, ter boas

ou excelentes condições financeiras é, segundo a teoria do medalhão, o mais importante para um ser humano. Ter ideias próprias, segui-las de acordo com a consciência é um perigo social, seguindo a teoria do medalhão. De acordo com os ensinamentos do personagem machadiano que orienta um jovem que iniciará sua carreira na sociedade, deve-se ter cuidado com as ideias que se nutre. Ele diz ao jovem:

> Venhamos ao principal. Uma vez entrado na carreira, deves pôr todo o cuidado nas ideias que houveres de nutrir para uso alheio e próprio. O melhor é não as ter absolutamente; cousa que entenderás bem, imaginando um ator defraudado do uso de um braço. Ele pode por um milagre de artifício, dissimular o defeito aos olhos da plateia, mas, muito melhor dispor os dois. O mesmo se dá com as ideias; pode-se, com violência, abafá-las, escondê-las até a morte; mas nem essa habilidade é comum. Nem tão constante esforço conviria ao exercício da vida. (ASSIS, 1992, p. 290)

Ter ideia próprias e defende-las, independente dos problemas que causem e dos transtornos efetivos que possam acarretar; ser original e, pior ainda, ser autêntico é um problema social gravíssimo, percebe-se em uma leitura a contrapelo da ironia machadiana. Próprio da ironia é levar o sujeito a uma conclusão, apresentando-lhe para tal fim um caminho às avessas. Na proposição do pai, não expor, ou, principalmente não ter ideias autênticas facilita o jeitinho de sempre estar do lado que vence, do lado que combina com os interesses sejam eles positivos ou negativos. Antecipava, Machado de Assis, a triste e popular "lei de Gerson" baseada na intenção de levar vantagem em tudo, independente das sequelas que isso pode deixar no tecido social?

Como se vê, recorrendo-se aqui à astúcia do Bruxo do Cosme Velho, Joel Rufino dos Santos, que desde o início de sua carreira propunha uma nova e autêntica forma de se estudar a memória social, seguia caminho oposto ao esperado pela básica teoria do medalhão – que ainda vigora e embasa a visão de sucesso social no Brasil, exposta, no avesso constitutivo da ironia, pelo arguto ex-vendedor de balas, o mulato Machado de Assis. Rufino, sempre partindo de uma forte visão crítica, apontava para a distância que há entre os estudos acadêmicos e as dificuldades pelas quais passam os subalternos (em suas diversas ramificações) – aqueles que não têm o poder de ter sua fala ouvida e respeitada, para lembrar, aqui um termo cunhado pela ensaísta indiana Gyatri Spivak (2010).

Retomando o que foi escrito no texto machadiano citado, pode-se afirmar que as orientações éticas do jovem Joel Rufino contrariavam a teoria do medalhão descrita nessa pequena e preciosa narrativa. A carreira do jovem Janjão dependia, segundo a teoria vigente em sua época (e

que ainda vige) da capacidade de utilizar as representações sociais a seu favor. Segundo Erving Goffman (2011), a vida em sociedade se assemelha, de certa maneira, às representações próprias da dramaturgia. Em seu cotidiano, os seres humanos se transformam em atores sociais e, como tal, representam papéis diversos. Encaixam-se em *frames*, molduras nas quais as atitudes se amoldam. São diversos os papéis que os atores sociais têm que assumir durante o seu cotidiano. Uma mesma pessoa pode representar, em um mesmo dia, o papel de pai, filho, empresário, passageiro, cliente, patrão, dentre outras inúmeras possibilidades. Ou seja, um mesmo ator social pode ser filho, conviver com seu pai e, por sua vez, também ser pai. Já, no trabalho, o mesmo ator pode tornar-se um empresário e ser tratado por seus funcionários como patrão. Em cada *frame* (LIMA, 2011, p. 292), as atitudes variam, as representações precisam se adequar.

> As representações são essas múltiplas molduras em que nos encaixamos sem nos determos, a maioria das quais aprendemos pelo simples comércio diário com os outros membros do nosso grupo. O teatro do mundo, pois, quase deixa de ser uma metáfora; realiza-se mesmo onde não haja ideia de teatro, pois seu espaço se inicia antes de haver um lugar reservado para as encenações. A diferença entre o teatro cujo palco é o mundo aberto e a sala de espetáculos está em que no primeiro, representamos sem saber, e no segundo, os atores não sabem o que representam. (LIMA, 2011, p. 293)

Seguindo uma reflexão que parte de uma citação de Montaigne[84], Luiz Costa Lima – em um importante e pouco discutido texto intitulado "Sob as faces de um Bruxo", contido na obra *Dispersa Demanda*, lançado em 1981 e relançada em 2011, sob o título *Escritos de Véspera* – afirma que:

> Somos tanto mais íntegros quanto menos conhecemos os papéis que representamos. Pelo temor da inautenticidade dos papéis, passamos a desempenhar o papel tragicômico da "alma sincera". Cultuadores da individualidade, entendemos que desempenhar um papel é fingir o que não somos, presos (...) à prenoção de essência. E assim ignoramos que cada um de nós se forja pela imagem internalizada do outro, pouco importa a natureza valorativa do outro internalizado: "O hipócrita que sempre desempenha o mesmo papel, termina por ser hipócrita". (LIMA, 2011, p. 293)

A integridade e a "alma sincera", citadas por Costa Lima, quando forjadas, utilizadas como estratégias de convivência diária, ou utilizadas

---

[84] Todos nós somos retalhos e de uma contextura tão informe e diversa que cada peça, cada momento cumpre seu jogo. E encontra-se tanta diferença entre nós e nós mesmos, quanto entre nós e outrem. (MONTAIGNE, 1933, 11, 1, p. 324, *apud* LIMA, 2011, p. 293)

em prol da ascensão social – que tem por ápice o arrivismo –, têm como resultado uma representação social baseada na hipocrisia, centrada na aparência e não na efetivação de tal "alma sincera".

Torna-se importante – ao se tratar da problemática da intencionalidade do uso do conhecimento dos papéis sociais a favor de um interesse pessoal – mencionar um trecho em que Ervin Goffman, no subcapítulo Fachada, do seu livro *A representação do eu na vida cotidiana* afirma ser a fachada "o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação (GOFFMAN, 2011, p. 29). A padronização da representação torna os "frames" fixas, ou seja, o ator social não expõe todas as personas, as máscaras necessárias às representações. Ou seja, pode surgir aí a impostura, a imposição de uma mesma fachada, possibilitando que, ao invés de uma representação social genuína se tenha um engodo. Assim, um falsário pousa de honesto, o ladrão, de inocente.

3. Ética. Atração e retração

Para a convivência em sociedade surge, enquanto necessidade primordial, a convivência dentro dos parâmetros éticos. A representação cênica da ética, ou seja, uma pseudovivência da mesma, faz com que as relações sociais ocorram em um campo pantanoso. E é nesse campo que, se pensarmos a partir das reflexões do sociólogo Zygmunt Bauman, a vida na pós-modernidade se estabelece. De acordo com Bauman, "estamos perdendo a capacidade de estabelecer interações espontâneas, pessoais reais" (BAUMAN, 2005, p. 31). O campo pantanoso ao qual se remeteu há pouco, torna-se além de movediço, ardiloso, quando as relações humanas passam a ocorrer sob os influxos da virtualidade "com o mundo se movendo em alta velocidade e em constante aceleração" (BAUMAN, 2005, p. 33). Como afirma Bauman, ao tratar da problemática das identidades no mundo contemporâneo, "em nosso mundo de 'individualização' em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro" (BAUMAN, 2005, p. 38) Zygmunt Bauman escreveu uma obra inteira sobre o assunto, que se denomina exatamente: "A ética é possível num mundo de consumidores? (2011)

Ao invés de aprofundar a discussão sobre a ética nos domínios da pós-modernidade, opta-se, aqui, por utilizar o pensamento do sociólogo polonês como forma de ratificar a importância de se pôr em debate a

problemática da ética na literatura, na atualidade e mais efetivamente na obra de um autor recentemente falecido e que sempre combateu a exclusão social em várias de suas vertentes. A problematização da ética ou a construção de toda uma obra sob a orientação de um parâmetro ético surge como fator distintivo e tema de relevância imensurável, principalmente por se tratar de algo que parece estar em plena extinção ou retração no mundo contemporâneo.

Joel Rufino dos Santos, na contramão da vida líquido-moderna, cria, consciente ou inconscientemente, uma obra de resistência à teoria do medalhão cada vez mais utilizada no mundo liquido-moderno – para lembrar da obra machadiana já mencionada. O professor e escritor Rufino dos Santos segue na mesma esteira do bruxo do Cosme velho e do morador da casa do louco, Lima Barreto. Tanto o primeiro quanto o segundo primaram, cada um à sua maneira, pela problematização, direta ou indireta de aspectos relacionados à ética na sociedade brasileira. Aliás, Lima Barreto é um dos autores mais citados por Rufino. O romancista carioca teve inúmeros problemas por levar a sério suas ideias, sem camufla-las, enfrentando o senso comum, sendo considerado um louco e se transformando em um alcoólatra. Mesmo entendendo ter, nesse momento, tocado em uma importante contribuição de Joel Rufino, na reflexão sobre a importância da obra de Lima Barreto em relação aos excluídos sociais, para não nos estendermos muito, retorna-se, agora, ao efetivo trato das obras rufinianas.

4. A história e a ética como estratégia ficcionais

Com uma capacidade ímpar de transformar a História em estratégia ficcional, Rufino criou, no campo da literatura para crianças, personagens que permitem, simultaneamente, a criação de peripécias ficcionais peculiares e a passagem de informações preciosas sobre a cultura de matriz africana e sobre as dificuldades pelas quais passam os pobres (como preferia denominar o que eufemisticamente os estudos acadêmicos denominam "menos favorecidos economicamente" passam para sobreviver dignamente. Uma dessas obras se denomina *O Segredo de Ossanha*. A narrativa trata de um menino negro, sem nome, que viveu no Brasil, no período escravagista. O moleque, como era chamado ganhou de presente fora do comum da entidade Ossanha, que não tem uma perna e um olho, perdidos na luta com seu irmão Xangô. A entidade oferece ao menino um visgo, que afirma pertencer à sua terra. Nesse visgo pousa um pássaro

mágico, o Corá. De posse do pássaro, o moleque chama a atenção, pois o pássaro encantava todos os que ouviam seu canto. Servindo de cavalinho ou burro de carga para o seu amigo e sinhozinho Ricardo, o menino atraiu a ira do dono da casa grande por não querer vender para ele o pássaro mágico. Por negar-se a vender tal pássaro, o moleque foi vendido para o dono de uma fazenda longínqua. O sofrimento por ter que se afastar do amigo fez com que o Ricardo adoecesse gravemente. O pequeno e rico senhorzinho afirmava para o pai que em realidade o moleque, sim era rico; era feliz com seu pássaro, e que, ele, Ricardo, é que era pobre. O final da história é inesperado e marcado por uma noção ética distintiva. Ao amanhecer, depois da partida do amigo, o jovem rico, ao abrir a janela encontra o presente deixado pelo amigo escravizado. A estranheza causada pelo desprendimento do moleque aponta para uma riqueza íntima rara: o amor ao próximo. O menino negro deixou para o amigo o que tinha de mais precioso e partiu.

O maior presente de Ossanha parece não ter sido o pássaro, mas a alto autoestima. A força simbólica do presente vai além da doação do pássaro. É o moleque quem detém o poder de não se tornar mesquinho; mais ainda de agir dentro de seus princípios pessoais. O pássaro Cora foi preso no visgo da terra dos ancestrais africanos. E esse visgo pode ser associado ao grude, à passagem das tradições através dos mitos, das lendas, da oralidade. O pequeno menino negro, personagem de Rufino foi construído a partir de uma ideia básica, a de que não importa a procedência, a classe social, a cor ou qualquer outro elemento para que se atinja as metas almejadas, sem necessitar utilizar instrumentos inerentes à teoria do medalhão citada há pouco. Não é a aparência que importa, mas a essência, a ética, o caráter.

Se nesta obra para crianças, Rufino permite que se perceba a importância da ética para a sua construção ficcional, suas obras de inclinação teórica vão mais além; ainda mais aquelas em que o autor funde duas de suas paixões: a história (pelo viés da memória) e a literatura. Na maioria das obras reflexivas de Rufino dos Santos a memória interfere, acompanha as argumentações, sejam elas de cunho teórico, conceitual, ou não, criando um peculiar amálgama. E é a partir dele que o autor cria seus argumentos fortemente críticos e autocríticos.

Na obra *Quem Ama Literatura Não Estuda Literatura*, a crítica rufiniana sobre o ensino da literatura já se emancipa no título. Ele, que tem na literatura, desde a infância – quando escondia gibis embaixo da cama –, um motivo de vida, uma espécie de religião, aponta para pro-

blemas fundamentais na relação entre quem lê, cria e vive da literatura. Afirmou, em uma entrevista, o autor de *O Presente de Ossanha*:

> Tive a sorte de ser leitor desde os 7 anos. Lia tudo o que me caía nas mãos: livros de casa, de parentes, de vizinhos. Eu era de família evangélica e tinha a obrigação de ler a Bíblia, recitar versículos. Ouvia e recontava histórias na Escola Dominical. Não me converti ao cristianismo, mas à Literatura. Lia escondido histórias em quadrinhos. Mais tarde, estudei História, na antiga Universidade do Brasil, e, com a anistia e a reintegração dos expulsos pela ditadura militar, comecei a lecionar Literatura na UFRJ. O menino ledor que fui se tornou professor do professor que me tornei. (BURGOS, 2016)

Torna-se importante refletir um pouco sobre esse aparente paradoxo entre quem ama a literatura por viver dela, por ela e com ela, afirmar que não se deve estudá-la. Mas o paradoxo exposto no título da obra é, obviamente, proposital. Em uma entrevista à revista Nova Escola, Rufino responde à pergunta sobre o porquê desse título:

> Ele é uma ironia que, de cara, talvez não se perceba. A obra é um convite a estudar literatura, uma confissão de amor a ela. Como ensinei Literatura Brasileira durante muitos anos numa das principais universidades do país, sei como esse estudo é desencantado, descarnado, isolado das demais disciplinas, tanto humanas quanto científicas. Não é, absolutamente, um convite a não estudar literatura, mas a estudá-la com mais recursos. (BURGOS, 2016)

A crítica ao isolamento da literatura é explicitada, apontando para a problemática do cânone literário, ao excesso de "disciplinaridade" a que tem sido, por décadas (ou séculos) estudada. A interdisciplinaridade e o respeito à cultura popular se manifestam em várias de suas obras. Mas Rufino dos Santos também é um acadêmico de responsabilidade. É ético. E é por isso mesmo que pula os muros dos espaços acadêmicos, fechados, herméticos, "que têm donos", para saltar para outros planos. Certa vez, conta uma de suas amigas discípulas e divulgadoras, a professora Dra. Cíntia Barreto, Joel, ao ver uns meninos, executando a dança do passinho emancipou sua admiração, afirmando que se ainda tivesse condições, aprenderia aqueles passos que os meninos negros faziam.

Já estava muito cansado – passou, nos últimos meses de sua vida, muito por muitas sessões de hemodiálise. É claro que brincava sobre o assunto da dança. Não dançaria, mas deixou claro a importância que dava àquela manifestação artística. Entendia, driblando preconceitos acadêmicos, que o que via era uma legítima manifestação cultural.

Em relação à problemática da ética, poderia parecer, nesses momentos em que aproxima a cultura popular da acadêmica, que a dita ética fraqueja, principalmente quando adicionado a isto temos a crítica de Ru-

fino dos Santos aos seus pares. Mas é exatamente aí que tal ética se amplia e se faz vigorosa. A ética viva, que tira da liberdade sua maior energia. Combativo e crítico, não deixava, porém, de tomar cuidado para não ofender com suas posições. Era firme, mas também sabia ouvir.

5. O olhar ético-crítico de Joel Rufino

Passa-se, aqui, a tratar mais objetivamente do olhar ético e cuidadoso de Joel Rufino em relação à ética, utilizando para isso a menção a duas passagens de sua vida. As duas se inserem no período da Ditadura Civil-Militar.

A primeira passagem se relaciona a um momento tenso, mencionado na obra *Épuras do Social*, em que Rufino trata das delações daqueles que, para não serem mais torturados ou morrerem, delatavam seus antigos companheiros. Joel reflete sobre as imensas dificuldades criadas por tais delações. Mas confessa que errou. E até nesse momento drástico e trágico, ele age em conformidade com sua consciência. O autor declara que sofreu muito antes, no momento e depois da delação, quando foi torturado. A voz ética impunha o silêncio, mas como cedeu à delação, entristeceu-se. Quando saiu da prisão, alguns amigos, não quiseram aproximar-se dele, mas a maioria entendeu sua fraqueza. Ao mencionar o nome de um companheiro, procurava mencionar aqueles que menos tivessem possibilidade de estar implicados. Mas, refletia ele, depois de anos, poderia ter sido mais grave, pois tal amigo poderia ser mesmo um dos procurados pelo DOI CODI.

Pode-se imaginar como era difícil para Rufino conviver com essas delações na memória. Mas, mesmo assim, ele conta, se expõe, se desculpa, não se oculta. E isso é vive eticamente, A questão básica da ética, não está em não errar, mas em não camuflar tal erro. Assumir os erros e não ser hipócrita é uma atitude ética, básica. Não há distância entre o que Rufino afirma e o que efetivamente faz. Se suas afirmativas partem de seu ponto de vista e se esse é correto ou não, o aspecto inerente à ética está exatamente na tentativa de seguir suas convicções, por mais que as mesmas o levassem a momentos de tristeza e de necessidade de se desculpar por equívocos cometidos. Poucas vezes, nos estudos literários, ligados ou não às chamadas escritas de si – relativas a cartas, autobiografias, diários – se toma conhecimento de depoimento tão contundente e sincero.

Remete-se, agora, às dificuldades que Joel Rufino dos Santos te-

ve, ainda durante o período em que esteve encarcerado, sob a ditadura, quando, cuidadosamente, afirmou para o filho que estava preso porque havia homens que julgavam e definiam, a vida dos outros, chamados juízes. Nesse momento da história brasileira em que vemos um carnaval de atitudes estranhas e claramente parciais dos juristas, quando se forja o "impeachment" da Presidente eleita Dilma Rusself, o fato mencionado cresce de valor. Pois Rufino não expôs o judiciário – até porque corria o risco de piorar a sua situação de preso político, mas pôs em questão o problema da imparcialidade. Disse ao filho que quem comandava era o juiz e ele achava as atitudes do pai, incorretas.

Em uma das mais belas passagens em que Rufino une história, memória, ficção e conhecimento, expostas no livro agora comentado, *Quando Voltei Tive uma Surpresa*, seu filho Nelson – que recebeu esse nome em homenagem ao mestre de Rufino, Nelson Werneck Sodré –, ao saber que o pai estava preso, pegou seu pássaro, que estava na gaiola e deitou-se com ele e a gaiola, embaixo da cama. E assim agiu muitas vezes. Essa passagem assume um simbolismo ainda maior quando se sabe que a obra em questão foi composta pelas cartas enviadas pelo escritor à família e que foram reunidas por sua esposa, Tereza Garbayo dos Santos, dando ensejo ao livro. Há páginas em que o pai desenha, pinta com canetinhas coloridas pessoas, edifícios, personagens históricos, cria diálogos e, principalmente aproveita para mostrar ao filho aspectos da cultura brasileira, com ênfase na tradição africana. Zumbi dos Palmares era um dos mais importantes personagens tratados nas cartas.

Na carta em que explica ao filho o real motivo de sua ausência, mostra bem o tipo de relações que a sociedade impõe ao cidadão e como, muitas vezes se fica refém do da sociedade e, principalmente, do poder do judiciário. Passo à leitura da carta que está no livro e foi reproduzida em um site denominado Lições do Cárcere. Rufino diz ao filho

> Esta carta é para lhe contar o que está acontecendo comigo. Eu viajei logo depois do Natal. Se lembra? Fui ao Norte do Brasil, trabalhar. Quando eu voltei, tive uma surpresa. Fui convidado pelo governo a contar algumas coisas que eu fiz. Por exemplo: eu dei algumas aulas sobre coisas que nosso governo não gosta; contei algumas histórias que o nosso governo não gosta que se conte; e, finalmente, escrevi alguns livros que o nosso governo também não gostou. Aí, o governo me pediu que esclarecesse todas essas coisas. Bom, você já sabe que as pessoas têm de esclarecer coisas deste tipo é com o Juiz. Eu te expliquei uma vez o que era um juiz – e acho que você mesmo já viu na televisão. O juiz do governo faz a mesma coisa que o juiz de futebol: ele decide quem tem razão.
>
> Eu acho que tenho razão. As aulas que dei, as histórias que eu contei e as

> coisas que eu escrevi nos meus livros e nos jornais – eu acho que são coisas certas. O governo não acha. O juiz é quem vai decidir. Isto demora um pouco, infelizmente. Tenho certeza que o juiz vai dizer: "Seu Joel, não tem mal algum o senhor ter as suas opiniões. Pode ir embora. Ou então: "Seu Joel, o senhor já esperou muito tempo pela minha decisão. Pode ir embora."
>
> Nelsinho. Eu queria, agora, estar aí com você. Mas, aqui, onde estou esperando a decisão do juiz não é tão ruim. (SANTOS, 2000, p. 9)

6. Conclusão

Uma das características mais importantes de Rufino, na discussão de aspectos literários, culturais e históricos tem sido uma espécie de argamassa que funde memória, literatura, história e reflexão conceitual, como se pode perceber em *Épuras do Social: Como Podem os Intelectuais Trabalhar para os Pobres*, quando traz para a discussão desde aspectos propriamente conceituais, sobre diversas questões acadêmicas, às observações sobre o cotidiano. Porém, tais observações são sempre envolvidas em um clima simultaneamente reflexivo, suave, mas com uma forte intervenção da memória como ação. É a memória quem mantém em Rufino a seiva da ética. Quem estuda, efetivamente, história, consegue entender, de maneira mais profunda e crítica, os acontecimentos diários.

Concluindo este artigo – criado a partir da apresentação de uma palestra sobre a ética na obra de Joel Rufino –, como se afirmou ao longo do texto, retomando a menção ao posicionamento ético-crítico de Joel Rufino dos Santos, aponta-se, aqui para a problemática da crise da ética na atualidade, enfocando o caso da atual tentativa de golpe político, no Brasil. Vivemos em um momento em que Joel Rufino faz muita falta. Com certeza continuaria criticando as atitudes políticas e econômicas do Partido dos Trabalhadores, como fez até o período de sua morte, em 04 de setembro de 2015. Mas entenderia ser as atuais atitudes jurídico-midiáticas movidas por intenções golpistas. A ética faria com que, mesmo discordando do governo, tendo severas críticas a ele, não apoiasse o retorno a um período em que os militares, a elite socioeconômica e os juízes (que fazem parte dela) decidiam o que era certo e errado, como se fosse um Deus, desqualificando a cidadania, os direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade***.** Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Vida líquida*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Trad.: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BLOG Revoluções. <http://revolucoes.org.br/v1/blog/arte/licoes-do-carcere-2>. Visualizado em: 02-05-2016.

BURGOS, Marcelo. *Nova Escola.* Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/joel-rufino-santos-nao-existe-lista-livros-imprescindiveis-610083.shtml>. Acesso em: 01-05-2016.

DROIT, Roger Pol. *Ética*: uma primeira conversa. Trad.: Anália Correia Rios. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana.* Petrópolis: Vozes, 2011.

MIRANDA, Danilo Santos. *Ética e cultura.* São Paulo: Perspectiva, 2004.

LIMA, Luiz Costa. *Escritos de véspera*. Florianópolis: UFSC, 2011.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Quando eu voltei tive uma surpresa.* Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *Épuras do social*. Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres. São Paulo: Global, 2004.

_____. *O presente de Ossanha.* São Paulo: Global, 2006.

_____. *Quem ama literatura não estuda literatura.* Ensaios indisciplinados. Rio de Janeiro: Rocco, 2008a.

_____. *Assim foi* (se me parece). Rio de Janeiro: Rocco, 2008b.

_____. *A Pirilampeia e os dois meninos de Tatipurum.* São Paulo: Ática, 2009.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Trad.: Sandra Regina Goulart Almeida e Marco Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LITERATURA E HOMOSSEXUALIDADE: CONDIÇÃO, IDEOLOGIA E IDENTIDADE

Luan da Cruz (UNIFSJ)
dacruzluan@gmail.com
Renato Marcelo Resgala Junior (UNIFSJ)
renatoresgalajr@gmail.com

RESUMO

Sabe-se que a homossexualidade, quando representada na literatura, tem em sua representação certa condição social pouco caracterizada e ainda sem seu espaço. Este artigo objetiva analisar a representação da homossexualidade, sua condição e ideologia presentes na obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, em relação a outras narrativas da literatura, bem como sua relação com a formação da identidade homossexual, neste âmbito. Apresenta-se uma revisão bibliográfica, embasada principalmente nas pesquisas de Leonardo Mendes (2000) e Stuart Hall (2006). Através da pesquisa bibliográfica, observou-se a forma pela qual as personagens homossexuais eram inseridas pelos escritores, a condição a qual eram expostas e o processo de formação da identidade, influenciada pelo meio social destas personagens.

Palavras-chave: Homossexualidade. Literatura. Ideologia. Naturalismo. Identidade.

1. Introdução

A homossexualidade, entendida como um acontecimento da vida ou como fenômeno social diverso, encontrou-se, no decorrer de todo o processo histórico relacionado à literatura, como manifestação de identidade marginalizada.

No mundo literário, a apresentação da homossexualidade é estigmatizada, em suas representações. Seja pela descrição narrativa, representação ou pela condição (da época, dos costumes, do momento cultural), a homossexualidade, nos estudos literários, gradualmente, torna-se comum, no universo acadêmico.

Antunes Braga Júnior (2006, p. 34), citado por Xavier e Dias, 2012, diz que

> O homossexual, paulatinamente, deixa de ser verbete científico e passa a

> ser representado no interior deoutros discursos, auxiliando na tessitura da pluralidade que rompe com a dualidade hierárquica dos gêneros masculino e feminino.

Este trabalho tem como objetivo, analisar a questão da homossexualidade, em um universo de grandes obras e nomes da literatura como Aluísio Azevedo, Adolfo Caminha, Jorge Amado entre outros, com destaque na estética naturalista. O movimento naturalista foi o reflexo de uma nova estética social e cultural, que deu sustentação a trama de romances tidos como imorais/marginais por sua temática social, como *Bom Crioulo, A Carne* e *O Cortiço*, objeto deste artigo.

A condição social coletiva era opção primaz do olhar naturalista. Patriota (2006, p. 117) ressalta que "O naturalismo fixou no romance brasileiro a preocupação com a realidade social coletiva, de preferência à individual; com a denúncia da miséria, quer urbana, quer rural, com a apresentação de casos de aprovação dos instintos".

O trabalho em questão faz referência ao relacionamento de pessoas do mesmo sexo e, por esta razão, o termo, aqui empregado, é *homossexualidade*, muito embora haja pesquisadores que utilizam as terminologias *homoerotismo*, *relação homoafetiva* e ainda *homossexualismo*, quando em sentido patológico.

Esta pesquisa enfatiza a representação ideológico-social entre pessoas do mesmo sexo, feminino e masculino, mostrando a luta de identidades periféricas de gêneros, que são, explicitamente, apontadas nas obras. Identidades estas que traçam novos moldes sociais, nos quais:

Confirma Hall (2006, p. 6):

> [...] As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. [...] Assim a chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança.

Conhecer tais representações faz-se necessário para que a sociedade conheça sua história como produto de identidade cultural. Assim justifica-se esta pesquisa, cuja motivação é apresentar um cenário literário que há muito tempo se encontrou escondido.

Para o levantamento das informações necessárias à elaboração deste artigo, será utilizada a pesquisa bibliográfica, sustentada por referenciais teóricos. Analisando a forma de representação homossexual e sua relação de identidade.

2. *A homossexualidade: uma história*

O estudo histórico homossexual é a análise de questões sociais e culturais referentes a um grupo estigmatizado por suas diferenças, condições e práticas. Não foi, apenas, o sentido ideológico que originou a natureza polêmica da temática homossexual, mas, sim, todo um constructo histórico narrativo das culturas ocidentais, da Grécia à contemporaneidade.

Dessa forma, este trabalho procurará caracterizar, junto a este conjunto, o resultado de um grupo minoritário, de ascensão e dissensões, em um conjunto notável de obras da história da literatura brasileira.

Nosso olhar enfatiza as interfaces ideológicas de literatura e homossexualidade:

> O termo "homossexual" foi utilizado pela primeira vez em 1869, pelo médico húngaro KarolyBenkert, que aplicou o referido termo em uma carta enviada ao ministério da justiça da Alemanha do norte, em defesa de homens homossexuais que estavam sendo perseguidos por questões políticas. (BRANDÃO, *apud* MOREIRA FILHO & MADRID, 2002, p. 15)

Data-se assim o primeiro registro do termo homossexual: "a palavra é formada pela raiz da palavra grega "homo" que significa "semelhante" ou "igual" [...] e "sexual" da palavra latina "sexus" que vem a ser "sexo"... " (*Idem*); conclui-se que homossexualidade seja sexualidade semelhante. O uso do termo homossexual surgiu ao final do século XIX, já com histórico de perseguição política. Nota-se que desde seu registro, em 1869, o termo homossexual já trazia consigo uma carga semântica escusa por parte da sociedade.

Embora estivesse o termo sendo propagado pela Europa, no Brasil, era desconhecido por nossa literatura, que não conhecendo o vocábulo apropriado à condição sexual entre pessoas do mesmo sexo, usou de termos que outrora são carregados de ideologias e estigmas, como "sodomia", que etimologicamente se referia à cidade bíblica de Sodoma, atacada por Deus por sua sexualidade aflorada.

Em *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, encontra-se, além de "sodomia", termos como "uranista", outro termo do qual se valeu a literatura para referir-se à homossexualidade. De acordo com Mendes:

> O narrador chama o negro de uranista, termo corrente no final do século XIX para definir o homossexual, usado em referência à musa Urânia que, no mito relatado por Platão, no sympósium seria inspiradora do amor entre pessoas do mesmo sexo. (MENDES, 2000, p. 163 *apud* FRYE, 1993, p. 62-64)

Ainda em "*Bom Crioulo*", encontra-se outro termo que também foi recorrente para a literatura para referir-se à homossexualidade, aparece, então, pederasta. Caminha (p. 37) "Ao pensar nisso Bom Crioulo sentia febre extraordinária de erotismo, um delírio invencível de gozo pederasta". Termo que, segundo Ferreira (2011, p. 572), significa "perversão em que ocorre relação sexual com menino; 2. Homossexualismo masculino". Possivelmente, este seja o termo que emprega à homossexualidade nos textos literários anteriores ao termo por nós adotado.

Para mais, os autores que não criaram termos a esta condição, referiam-se à mesma, com descrições efeminadas, personagens com trejeitos, hábitos, usualmente, femininos, indicando possíveis homossexualidades.

Não obstante, encontra-se outra terminologia para apontar um desvio da sexualidade: Jorge Amado, em *Gabriela, Cravo e Canela*, faz uso de outro termo, não muito distante da estética naturalista; o autor baiano, por questões de estilo, não emprega os vocábulos usados pelos naturalistas, contudo, evidencia-se o estigma social empregado na palavra abaixo:

> [...]– Por falar em tabuleiro, me serve alguma coisa pra acompanhar. Um tira-gosto qualquer. – Não tá vendo que não tem? Só de tarde. Minha cozinheira foi embora
>
> Nhô-Galo fez-se engraçado:
>
> – Por que você não contrata Machadinho ou Miss Pirangi?
>
> Tratava-se dos dois invertidos oficiais da cidade. O mulato Machadinho sempre limpo e bem arrumado, lavadeira de profissão [...] (AMADO, 1995, p. 78)

Pode-se apontar, nesta passagem, forte conotação pejorativa a aversão social, uma vez que, tais práticas são consideradas abomináveis, na ideologia cristã, que pairava sobre a cidade, a qual se passava a obra, naquele tempo. Ao referir-se às personagens como "os invertidos", infere-se que o autor, no contexto social da obra, coloca-os em uma condição subumana, a qual não se enquadrava à homossexualidade, sem levar em conta a forma "lavadeira" de referir-se às personagens.

Em *Capitães da Area*, do mesmo autor, encontra-se o termo "xibungo" para referir-se a homossexuais, de maiores trejeitos de mulher. (AMADO, 1961, p. 117)

No tocante às obras de Jorge Amado, considerando a aversão so-

cial a homossexuais, nota-se que a mesma não ocorre com esses indivíduos, quando estão nos bordeis, descritos nas obras do autor, lugares frequentados por homens de posse, socialmente, homens que fora desses ambientes estigmatizam os tidos como “invertidos”, são vistos em situações lúdicas com os mesmos dentro dos bordéis. Sobre o termo, por Jorge Amado empregado, nota-se que o mesmo já era conhecido, porém, comum à ótica da psicanálise, como se verifica abaixo:

> [...] Há homens cujo objeto sexual não é a mulher, mas homens, e mulheres para quem não o homem e sim a mulher, representa o objeto sexual. Diz-se dessas pessoas que são "de sexo contrário”, ou melhor, “invertidos”, e chama-se o fato de inversão. (FREUD, 2006, p. 129)

Ao final do século XIX, Freud lança sua descoberta em psicanálise e, junto a ela, apresenta um novo termo que a literatura se valeria com destaque para as obras do escritor Jorge Amado.

Feita a análise da representação, apresenta-se para exemplificação geral o quadro abaixo com estereótipos da homossexualidade, observados em obras de autores, aqui, mencionados:

Uranista	Homossexual
Sodoma	
Pederasta	
Efeminado	
Invertido	
Xibungo	

3. A homossexualidade em O Cortiço

Em *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, observa-se a austeridade dada à homossexualidade masculina de Albino e a contrapartida de Léonie, homossexual feminina, conferindo a esta uma certa aceitação social, que por diversos motivos não era estigmatizada no enredo da obra.

O meio social, o cortiço e a comunidade local, em que vivia Albino, o influenciavam, constantemente, a pensar sobre sua sexualidade. Pode-se entender que Azevedo insere a personagem homossexual para mostrar que novas formas de vida estão surgindo, não que a homossexualidade não existisse, mas, sim, por ser o escritor de tendência naturalista, Teve a necessidade de mostrar o que na prática acontecia, sabendo-se

que, na literatura, a abordagem homossexual não era tão comum.

O autor traz, à luz, um enredo de grupos e subgrupos marginalizados, de questões centradas à homoafetividade, que localizadas no contexto naturalista, fundiam-se aos pensamentos de promiscuidade, quando relacionados à homossexualidade.

A condição ideológica identificada se desenvolve em torno da personagem Albino, que no desenrolar do romance supõe-se que tal personagem apresenta comportamento homossexual, haja vista o encontro do velho estigma social, são muitas as características apresentadas. Mendes (2000, p. 83) destaca que:

> Aluísio Azevedo se vale de uma série de estereótipos para caracterizar o personagem como de um homossexual como Albino – o gosto pelo carnaval, a capacidade de ser aliado e confidente de mulheres, o senso agudo de admiração e glamour femininos, o apreço por objetos em si e pela decoração de interiores – toda uma série de noções que tem sido historicamente associada à identidade homossexual masculina.
>
> Contudo, não se podem levar como regra geral todos esses estereótipos apontados por Aluísio Azevedo, embora o contexto da obra nos permita apontar e fazer estas suposições sobre Albino (*Idem*).

Albino é um personagem periférico, no qual se desenvolve a trama de *O Cortiço*. Em final do século XIX, as ideologias estavam emergindo e novas formas de se enxergar a realidade que as acometiam transformavam-se em hábitos que conduziriam a sociedade, desde então.

Na obra, a homossexualidade está representada sob a ótica do velho estigma social. Albino é, muitas vezes, taxado como um indivíduo anormal, por seu comportamento e trejeitos efeminados. Não obstante as formas de se expressar da personagem, encontra-se profissionalmente, em Albino, a figura de lavadeiro, confidente de mulheres que inúmeras vezes o tratavam como uma delas, por suas trocas confidentes, como ressalta o trecho abaixo:

> Fechava a fila das primeiras lavadeiras, o Albino, um sujeito afeminado, fraco, cor de espargo, cozido e com cabelinho castanho, deslavado e pobre, que lhe caia numa só linha, até o pescocinho mole e fino. Era lavadeiro e vivia sempre entre as mulheres, com quem já estava tão familiarizado, que elas o tratavam como a uma pessoa do mesmo sexo; em presença dele falavam de coisas que não exporiam em presença de outro homem; faziam-no até confidente dos seus amores e das suas infidelidades, com uma franqueza que o não revoltava, nem comovia. (AZEVEDO, 2011, p. 43)

Supõe-se que nesse trecho, o autor coloca a sexualidade de Albino em evidência, não somente por sua relação com as mulheres, o que tam-

bém não é descrito de forma comum. Entretanto, ao descrevê-lo como sendo parte das lavadeiras, o autor particulariza a personagem numa profissão exercida, quase que exclusivamente, por mulheres, a qual homens por nenhum outro motivo exerciam-na. Mendes (2000, p. 81) analisa que

> o Albino é um personagem que compõe a periferia das lavadeiras do cortiço, com as quais o narrador estabelece uma série de subenredos que dão ao romance o seu aspecto de narrativa de comunidade. Albino é um lavadeiro; e essa caracterização já é em si risível; tão somente é o empenho do personagem em exercer uma profissão exclusiva de mulheres, no romance.

Assim, evidencia-se a condição social, na qual se encontra Albino, embaraçosa e periférica, sempre às voltas de estigma social sofrido pelos habitantes do cortiço, que o questionavam por seu comportamento desvirtuado do padrão sexual de sua época, como segue neste trecho de *O Cortiço*:

> – Mas afinal, perguntou Pórfiro, é mesmo exato que este pamonha não conhece mulher?
>
> – Ele é quem pode responder! Acudiu a mulata. E esta história vai ficar hoje liquidada! Vamos lá, ó Albino! Confessa-nos tudo, ou mal te terás de haver com a gente!
>
> – Se soubesse que era para isto que me chamaram não tinha vindo cá, sabe? Gaguejou o lavadeiro, amuado. Eu não sirvo de palito! E ter-se-ia retirado chorando, se a Rita não lhe cortasse a saída, dizendo como se falasse a uma criatura do seu sexo, mais fraca do que ela:
>
> – Ora não sejas tolo! Deixa-te ficar aí! Se deres o cavaco é pior! Albino limpou as lágrimas e foi sentar-se de novo. (AZEVEDO, 2011, p. 73)

3.1. A homossexualidade feminina em *O Cortiço*

Percebe-se também que, nesta mesma obra, ocorrem passagens que descrevem, tipicamente, a representação da homossexualidade feminina. Esta por sua vez está vazia de estereótipos. Assim como na representação de Albino, não se encontra nomes para tal comportamento, e nem particularidades, como as de Albino. Nota-se que durante a visita da prostituta Léonie, personagem do enredo, o autor narra, de forma explícita, uma relação sexual entre Pombinha e Léonie:

> – Vem cá, minha flor!... Disse-lhe, puxando-a contra si e deixando-se cair sobre um divã. Sabes? Eu te quero cada vez mais!... Estou louca por ti! E devora-a de beijos violentos, repetidos, quentes, que sufocavam a menina, enchendo-a na sua simplicidade, não podia saber qual era. (AZEVEDO, 2011, p. 127)

Embora esta obra narre a representação feminina, percebe-se que a mesma não está sujeita à condição de Albino, a representação masculina da homossexualidade. Infere-se que a personagem Léonie, prostituta e dotada de prestígio, estava isenta de estigmas por seu *status* social, para com os moradores do cortiço. De acordo com Mendes (2000, p. 106), "Para o escritor, o lesbianismo de Léonie não é nenhum grande problema, e por isso ele configura essas manifestações com a mesma natureza e exuberância com que descreve a heterossexualidade de Rita, Jerônimo, Leocádia e Henrique".

Entende-se que talvez a homossexualidade feminina não fosse relevante para a sociedade da época ou que a mesma sociedade encarava de forma diferente esta maneira de se relacionar com pessoas do mesmo sexo.

4. Literatura formando identidades

Pode-se dizer que as relações de identidade, na literatura, são, inicialmente, estabelecidas na rotulação que se faz sobre determinada obra, do que será apresentado pelos escritores. Por consequência dos fatos e ações da obra, valores serão estabelecidos a ela. Quanto à temática homossexual, o próprio conceito confere uma referência identitária ao conjunto destas produções.

Alguns autores, estudiosos da homossexualidade na literatura, trabalham com os termos literatura homoerótica e ou literatura *gay*, defendendo que, em geral, os termos equivalem-se quanto ao sentido produzido por ambos, contudo, acredita-se que formalmente o termo homoerótico possui maior representatividade, por ser mais abrangente e mais utilizado por escritores do meio. Apontam literatura *gay* como novo conceito da pós-modernidade, embora homoerótico seja o mais empregado. (PINTO, 2003, p. 10)

Argumenta-se que no trato desta temática, ora literatura *gay* ora homoerótica, a abordagem e o tratamento sejam o mesmo de obras convencionais e não contenha nada de anormalidade, mas que se difere o contexto de inserção das personagens e o meio, no qual elas estão inseridas, como defende Pinto (*apud* HOLANDA, 2003, p. 49):

> Do ponto de vista literário, não vejo na linguagem dita *gay* nada de muito diferenciado das formas e estilos ficcionais ou poéticos; vejo, sim, uma diferença clara, no projeto político desta produção, que flagra e denuncia algumas caixas pretas da subjetividade masculina "ortodoxa" através da encenação

> agressiva da sexualidade ou da valorização da inteligência afetiva como forma cognitiva e produtiva.

Revelar questões de identidade é, antes de tudo, buscar fundamentos pelos quais o autor se vale para sua construção artística e que, na observação da temática homossexual, seja legítimo acreditar que autores que abordam este enredo sejam homossexuais. Contudo, observa-se que, de modo geral, não o são, pois tais escritores usam destas personagens para analisar, observar, investigar, descrever comportamentos e, muitas vezes, criticar uma determinada sociedade.

Não se faz necessário, então, ser o autor homossexual para assumir, dentro da obra, uma identidade sexualmente invertida, pode o escritor aproveitar de suas personagens para tais representações acerca deste universo, ainda em construção. Segundo MacRae (*apud* BERNADET, 1982, p. 9),

> Homossexualidade não é privativo de homossexuais, nem heterossexualidade de heterossexuais, nem masculinidade de homens, nem feminilidade de mulheres. Homo e heterossexualidade não designam estados, mas sim formas ou possibilidades de comportamentos extensivos ao conjunto do corpo social, envolvendo todas as pessoas independentemente da forma específica de sua genitália e da prática sexual a que se integram exclusiva ou predominantemente... A definição como homo ou heterossexual remete ao ser, à essência de um ser, idêntico a si próprio, pedra de toque, princípio central organizador e aferidor de tudo o mais.

A prática da homossexualidade não se constitui como novo fenômeno social e cultural da contemporaneidade, mas sim como manifestação subjetiva entre pessoas do mesmo sexo.

A manifestação sexual desta prática se configura como ato legítimo da ação humana, observada, até, na antiguidade clássica, na qual homem e mulher eram livres de qualquer discurso opressor. Não obstante, com a chegada da Idade Média e a posterior ideologia cristã, associou-se a esta prática um caráter demoníaco e obras de mesma temática, praticamente, desapareceram. Coube, então, ao Renascimento europeu romper este paradigma e retomar os estudos de investigação de sua natureza, conferindo à literatura um direito, antes, negado e condenado. (LEMOS, 2003)

Desta maneira, a arte literária encontrou espaços para desvelar os prazeres da sexualidade, muito embora continuasse o lado subversivo, proclamado pelo conservadorismo social vigente, encontrado ainda hoje, numa sociedade dita pós-moderna, que de um lado moderniza o cenário

homossexual, e de outro retrocede ao tempo de extrema austeridade.

De acordo com os pressupostos investigativos acerca da identidade, do escritor Stuart Hall, verifica-se que, em sua concepção sociológica de identidade, esta emerge a partir do meio social e suas implicações inferem, diretamente, na construção e formação da identidade do sujeito.

Segundo Hall (2006, p. 11),

> A identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. [...] O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interna que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem.

O autor acima citado confirma o que se observa em *O Cortiço*, no qual a personagem Albino se deixa influenciar pelos moradores do cortiço. Quando questionado por sua sexualidade, Albino se cala em face às indagações, não sabendo responder as perguntas feitas pelos moradores. Infere-se, ainda, que fazendo dessa forma, pode-se criar o que Hall argumenta como identidade contraditória, pois a personagem prefere manter-se calado, em seu meio social. Assim, relacionando à representação homossexual do século XIX, período naturalista, sociedade austera e constantemente ligada às ideologias cristãs, observa-se que não há personagens, aparentemente, homossexuais, fazendo questionamentos existenciais de identidade. Supõe-se que a não observação se deve ao fato de os escritores optarem pela exposição desses indivíduos, como nova forma de vida.

A identidade, então, passa a ser definida no meio social, ao longo de sua história, como o indivíduo fragmenta sua identidade, construindo-a em diferentes momentos, sem ter, necessariamente, vontade própria de sua formação. (HALL, 2006)

A contrapartida deste trabalho se dá no momento em que as ditas literaturas contemporâneas – distantes historicamente das escolas e estéticas literárias do século XIX, como Naturalismo e Realismo, que analisavam a sociedade – introduzem, livremente, personagens que podem ser apontadas como homossexuais. Nota-se que essas personagens se questionam continuamente sobre suas identidades, muito por influência do meio em que vivem, como descrito no trecho a seguir: "Eu me sinto perdida, sozinha, no fundo de um abismo. Não sei o que fazer, e tenho a impressão de que tudo o que eu faço nesse mundo é antinatural..." (MAROH, 2013, p. 27)

Nesta obra, *Azul é a Cor Mais Quente*, romance contemporâneo

que aborda a questão sexual entre mulheres e se insere, aqui, para o estudo da formação da identidade, em âmbito social, ocorre nestas obras o que Hall já confirmava. Novas identidades surgem, na literatura, sobretudo no meio social, pois ela não deixa de refletir fatos oriundos de uma sociedade, que está entrando constantemente em conflitos que emergem na literatura.

Ainda na obra citada, percebe-se que a identidade homossexual se constrói num processo gradual que vai desde a aceitação pessoal, na qual o indivíduo se questiona por sua condição sexual, e também sua aceitação, no meio social, envolto num processo histórico-social que é influenciado, diretamente, por ideologias externas, como confirmado pelo trecho abaixo, no qual a personagem recebe influência de pessoas de seu meio social:

> E pouco a pouco eu entendi que os caminhos para amar são múltiplos. Não se escolhe quem a gente vai amar, e a nossa concepção de felicidade acaba aparecendo por si mesma, de acordo com nossa experiência de vida... [...] Ela me ajudou a aceitar minha sexualidade e, também o meu trabalho, é claro. Depois ela me iniciou na cultura *gay*, e os amigos dela acabaram virando os meus. Eu não sei onde eu estaria se ela não tivesse aparecido. (MAROH, 2013, p. 79)

Inseridos neste contexto, de conflito e questionamentos sociais, os indivíduos apontados como homossexuais buscam direções para as quais possam ver-se livres de tais situações, transcorridas estas situações, as personagens criam um espaço de conforto, pois o que se entendia como crise, não mais se verifica.

5. Considerações finais

Após a pesquisa, apresenta-se como resultado a representação da homossexualidade, em diversos termos empregados por autores pares e díspares da literatura, de diferentes estéticas e formas de se produzir literatura.

O estudo da homossexualidade faz-se necessário à compreensão social, sem estigma ao que é diferente, com apreço ao que outro pode oferecer. A literatura, como escola da vida, oferece-nos inúmeros diálogos com as minorias para que com elas possamos aprender, e a manifestação da homossexualidade constrói-se para reafirmar identidades antes negadas, que por tempos foi-se estereotipando, com novos povos e ideologias.

Grandes escritores de literatura tentam afirmar a identidade homossexual, uns, à sua moda, levam, na temática, discussões sociais relativas à condição de personagens homossexuais; outros caminham em um enredo puramente afetivo, mostrando como acontece uma relação entre pessoas do mesmo sexo.

Obras de trama homossexual, portanto, refletem a condição de personagens homossexuais, que transitam em ideias sociais e, assim, constroem suas identidades, com aquilo que o meio lhes possibilita fazer. Alguns são acometidos ao conflito social que os cercam, pela sua forma diferente de ser, outros cerram com sua identidade e passam a questionar sua "estranha" condição.

O eu se torna o objeto de reflexão vital para sua condição, e, os que aceitam e encaram seus desejos como naturais, equilibram-se conscientemente, adéquam-se aos meios e modos de vida e tudo passa a ser normal, como se o "normal" não fosse ser quem são.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Capitães da areia.* 20. ed. São Paulo: Martins, 2003.

_____. *Gabriela, cravo e canela*: crônicas de uma cidade do interior. 50. ed. São Paulo: Martins, 1975.

AZEVEDO, Aluízio. *O cortiço*. 38. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

CAMINHA, Adolfo. *Bom-crioulo*. São Paulo: Escala, [s./d.]. (Coleção Grandes Mestres da Literatura Brasileira, n° 34)

CARVALHO, Gilmar. Alteridade e paixão. Literatura *Gay*. *Revista CULT-66*, ano VI. São Paulo: Editora 17, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário Aurélio da língua portuguesa.* 8. ed. São Paulo, 2010.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre sexualidade.* Coleção Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade.* 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em:

<http://minhateca.com.br/atilamunizpa/Documentos/A+Identidade+Cultural+na+P*c3*b3s-Modernidade+-+Stuart+Hall,3244635.pdf>. Acesso em: 20-05-2014.

LEMOS, Saulo. Sendas do homoerotismo. Literatura *Gay*. *Revista CULT-66*. Ano VI. São Paulo: Editora 17, fev. 2013.

MACRAE, Edward. *Afirmação da identidade homossexual*: seus perigos e sua importância. Disponível em: <http://www.giesp.ffch.ufba.br/Textos%20Edward%20Digitalizados/8.PDF>. Acesso em: 20-05-2014.

MAROH, Julie. *Azul é a cor mais quente*. Trad.: Marcelo Mori. 1. ed. São Paulo: Martins, 2013.

MENDES, Leonardo. *O retrato do imperador*: negociação e sexualidade no romance naturalista brasileiro. 1. ed: Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

MOREIRA FILHO, Francisco Carlos; MARTINS, Daniela Madrid. *Conceituando homossexualidade*. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/etic/article/viewfile/1645/1568>. Acesso em: 20-05-2014.

PINTO, Manuel da Costa. Sexualidades Pós-Modernas. Literatura *Gay*. *Revista CULT*-66. Ano VI. São Paulo: Editora 17, fev. 2013.

XAVIER, Antônio Jefferson Barreto; DIAS, Afrânio Ferreira. *Gabriela, cravo e canela e outro tempero*: a homossexualidade, 2012. Disponível em: <http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/art icle/download/art4/pdf_8>. Acesso em: 20-05-2014.

NOMENCLATURA POPULAR DADA AOS ÓRGÃOS SEXUAIS À LUZ DO COGNITIVISMO

Patrícia Oliveira de Freitas (UERJ)
freitasp.letras@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisa-se a nomenclatura popular dada aos órgãos que compõem as áreas erógenas do corpo humano em duas piadas previamente selecionadas, cujo vocabulário estimado pelo povo se presta para ativar a referência à vulva e ao pênis. Para tanto, serão usadas como aparato teórico as formulações da teoria da metáfora conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e a teoria da integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Apesar da ausência de uma citação direta à terminologia oficial, infere-se, pelo contexto, que se trata de uma referência popular aos órgãos sobreditos. Portanto, pretende-se demonstrar o processo de mesclagem envolvido no acesso a tais conceitos no gênero piada.

Palavras-chave: Mesclagem conceptual. Metáfora Conceptual. Órgãos Sexuais. Piada

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo uma análise da nomenclatura popular e metafórica dada aos órgãos que compõem as áreas erógenas do corpo humano, limitando-se, neste momento, aos nomes referentes à vulva e ao pênis. O principal incentivo para um estudo dessa natureza se deu por meio da observação da grande quantidade de nomes que designam metaforicamente os órgãos em questão. Acredita-se que a imaginação envolvida no processo de criação de tais nomes esteja em consonância com o que Johnson (1987) afirma ser a base que fundamenta todo significado advindo das experiências, sem a qual nada no mundo teria alguma significação.

É possível encontrar diversas listas disponibilizadas na internet que expõem uma quantidade superior a 500 nomes, não apenas dos órgãos aqui tratados, mas também daqueles concernentes ao ânus, aos testículos e aos seios. Inicialmente, tivemos o embate de situar o cenário no qual aqueles itens pudessem ser utilizados, uma vez que tais listas se tratavam de um rol de palavras soltas, descontextualizadas e separadas por órgão. Para o quadro teórico desta pesquisa, a linguística cognitiva, o objeto de análise deve revelar as circunstâncias nas quais aquele determina-

do item se insere. Deve-se pensar, antes de qualquer coisa, que, para a linguística cognitiva, o significado linguístico emerge das experiências corpóreas do falante a partir da constante interação com o meio em que ele vive. Portanto, tornou-se imprescindível haver um contexto em que esses nomes fossem usados.

Nossa preocupação foi, então, escolher qual material utilizar nessa conjuntura inserida no âmbito do tabuísmo, em que, para quaisquer situações, quer sejam em discursos orais, impressos ou multimodais, as palavras possivelmente seriam vistas como inapropriadas e inauditas – ainda que para os linguistas, essa questão já esteja plenamente resolvida. Dentre as possibilidades aventadas, as palavras poderiam estar em *sites*, *blogs* e vídeos de pornografia, em contos eróticos, quadrinhos, charges e piadas que fossem de cunho sexual. Diversas palavras extraídas das listas foram encontradas em quase todos esses sítios via ferramenta Google.

A resolução pela utilização de piadas ocorreu por conta dos aspectos criativos da mente humana na formação e no entendimento de uma piada, já evidenciados pelas teorias nas quais esta análise irá se debruçar, e também por conta dos inúmeros casos em que não há menção direta à terminologia oficial, fazendo com que o leitor infira, pelo processamento de domínios cognitivos, que a referência se trata de um nome popular dado ao órgão. Assim, como apontado anteriormente, teremos como aparato investigativo para esta análise a teoria da metáfora conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; KOVECSES, 2010) e a teoria da integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002.

Deve-se salientar o fato de que as piadas demandam determinado gatilho de rotinas cognitivas para que possa ocorrer o seu entendimento efetivo. Quando essas palavras são inseridas em outro contexto, como, por exemplo, o das piadas, há o acionamento desses gatilhos. Pretende-se demonstrar o processo de mesclagem envolvido na criação dos vocábulos selecionados quando inseridos em piadas de cunho sexual.

2. *A integração conceptual (ou mesclagem)*

A integração conceptual é um processo cognitivo que lida diretamente com a imaginação. Apesar de parecer uma coisa simples, sua automaticidade ocorre de forma implícita, sem que o falante se dê conta do complexo de relações que ocorre no seu sistema conceptual. Trata-se de

"uma operação mental que pode ser considerada a origem da nossa aptidão para inventar novos signos" (FERRARI, 2011, p.120).

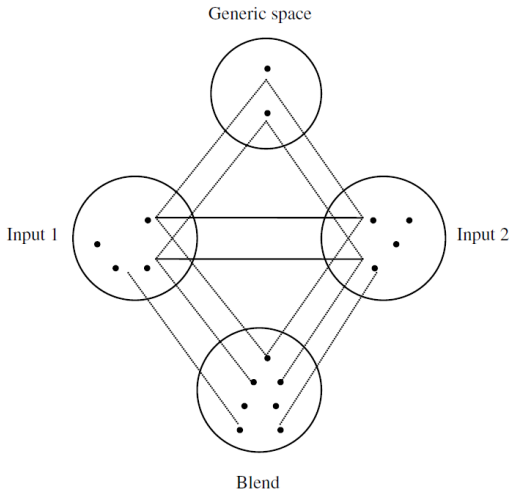
Esse processo imaginativo, renegado pelas abordagens filosóficas ocidentais especialmente no que tange à racionalidade, foi inserido no quadro teórico da razão de forma a romper com a guinada objetivista precedente que, segundo Johnson (1987), ofuscou a admissão do lado imaginativo nos pressupostos teóricos dos estudos sobre a cognição.

Assim, ao inseri-lo, postula-se que, por meio dessa faculdade da imagem e representação mental, a mesclagem é possível devido ao processamento de três operações cognitivas que mantêm uma relação mútua: (a) o reconhecimento de *Identidades*, em que se incluem suas equivalências e oposições, (b) a *Integração*, que é o novo sentido dado a essas identidades e (c) a Imaginação, sem a qual os eventos anteriores não conseguem se constituir, e que é responsável pela ativação do cenário mental das crenças e dos eventos em que se inclui a contrafactualidade.

Deve-se ressaltar que há uma relação muito próxima da teoria da integração conceptual com as teorias dos espaços mentais e da metáfora conceptual, havendo, inclusive, certo consenso de que a teoria da integração conceptual é vista como uma extensão da teoria dos espaços mentais e como uma sustentação mais eficaz da teoria da metáfora conceptual (EVANS; GREEN, 2006, p. 421). Apesar dos pontos de convergência, que são muitos, a arquitetura da mesclagem se individualiza das anteriores quando postula um complexo processo de integração entre estruturas na construção do significado, sendo isso o que *origina algo maior do que a soma das duas partes* (*ibidem*). Trata-se de uma execução mental que remete a uma operação geral e básica da cognição, o sustentáculo de como pensam os humanos.

Além disso, Fauconnier esclarece, em uma entrevista oportuna, que a peculiaridade na estrutura da teoria da mesclagem aponta para "a capacidade de agrupar diversos espaços mentais e, a partir desse agrupamento, criar novos espaços mentais que possuem uma estrutura emergente" (COSCARELLI, 2005, p. 292). Espaços mentais de diferentes domínios podem ser introduzidos mesmo que sejam conflitantes entre eles, caracterizando o que ficou conhecido como "integração de duplo espoco". Essa capacidade de integração, da qual apenas humanos são contemplados, está presente desde o pensamento mais básico até o mais complexo, uma vez que a forma para o raciocínio imaginativo ocorre da mesma maneira.

Partindo para a teoria, Fauconnier e Turner (2002) esquematizaram uma rede de espaços mentais que se entrecruzam, sendo possível perceber a relação entre as diferentes esferas do conhecimento e a consequente integração dos conceitos na formação de um novo signo. Sua organização é composta estruturalmente por pelo menos quatro espaços que projetam seletivamente seus elementos constitutivos, como pode ser visto a seguir:



Extraído de Evans & Green, 2006, p. 405

1- *Espaço genérico* – é o espaço base, cuja estrutura abstrata aponta o que os *inputs* têm em comum. Além disso, é o espaço responsável por deixar disponível todo o processamento da rede;

2- *Espaços de entrada* – trata-se dos *inputs*1 e 2 (podendo haver mais) e seus elementos parcialmente projetados (as contrapartes);

3- *Espaço mescla* – local para onde vão as projeções seletivas dos *inputs* 1 e 2. Nem todos os elementos são projetados para este espaço.

4- *Estrutura emergente* (mescla) – estrutura cuja formação expõe uma característica própria, que a distingue dos *inputs* anteriores, mas que, ao mesmo tempo, carrega heranças visíveis das projeções que a precederam.

Percebe-se que um dos aspectos fundamentais da mescla é sua dinamicidade. Essa peculiaridade constitutiva sugere que todos os espaços

mentais se modificam conforme vão ocorrendo o pensamento e a fala do indivíduo. A necessidade de mapeamentos e novas projeções são processos que viabilizam a conceptualização. Sendo assim, a formação de uma rede, tal como proposta pelos autores, facilita o trajeto mental percorrido até determinado ponto da significação, expresso naquele contexto e naquela necessidade comunicativa. Ela também permite a disponibilidade de acesso aos mapeamentos realizados sempre que se fizer necessário, pois da mesma forma em que o significado não reside na forma linguística, ele também não se constitui em um espaço mental específico. Todos os espaços contribuem para a integração.

Por conta desses fatores, o foco na originalidade advinda da imaginação não é uma coisa à toa. Embora a mescla seja um empreendimento inédito, a base que sustenta a sua formação são os conhecimentos armazenados por meio da experiência, tais como os MCIs e *frames*. Uma vez formada, ela pode servir de *input* para outras redes de integração conceptual.

Pelo exposto, considerando-se as integrações utilizadas no cotidiano, percebe-se que domínios de conhecimento, inclusive domínios de diferentes matizes, podem se integrar em função da criação de novos significados, conservando sempre alguma herança dos *inputs* originários, como será tratado por esta pesquisa.

3. Piadas numa visão cognitiva

Esta seção destina-se a uma breve análise dos nomes dados popularmente aos órgãos sexuais concernentes à vulva e ao pênis. Duas piadas foram selecionadas via ferramenta *Google*. O endereço para um possível acesso encontra-se disponível nos rodapés das páginas. Optamos por piadas que não fizessem menção direta aos órgãos a partir da terminologia técnica. Os títulos foram preservados. Porém, para que não haja a necessidade de repeti-los na análise, eles serão referenciados por letras maiúsculas.

3.1. A Aranha – Joãozinho[85]

Um dia, Joãozinho pediu pra tomar banho com a mãe e aí a mãe tirou a roupa e Joãozinho olhou assustado para ela e perguntou:

> – Nossa, mãe, o que é isso no meio da sua perna?
>
> A mãe nervosa respondeu:
>
> – É a aranha da mamãe.
>
> No outro dia a mãe tinha se depilado e Joãozinho perguntou:
>
> – Cadê a sua aranha mamãe?
>
> – Fugiu Joãozinho
>
> Então Joãozinho foi pra escola, mas a sua professora foi sem calcinha. Quando Joãozinho foi pegar o seu lápis no chão, viu e falou agarrando:
>
> – Dá a aranha da mamãe!

A piada (A) põe em evidência o órgão genital feminino por meio de um tipo de animal, e não por sua denominação técnica. Com base na nossa cultura, sabe-se que tal referência por meio do nome "aranha" se presta para designar a vulva em determinados contextos, tais qual o da piada selecionada. Esse fato nos leva a questionar o que conduz a conceptualização de termos utilizados em domínios tão distintos a um único enquadramento e de forma criativa.

Na tentativa de fornecer uma possível resposta de acordo com dos pressupostos da linguística cognitiva, buscaremos explorar o caminho percorrido mentalmente em que o acionamento do conhecimento armazenado na memória de trabalho é requerido. Além disso, há pistas circunstanciais na piada que sinalizam a referência com a qual iremos discutir, em termos de integração, que são as partes do corpo humano citadas. Sendo assim, há pelo menos dois aspectos de cunho experiencial que delineiam esse entendimento, que são: (A) a localização do órgão em questão e (B) a sua condição aparente, isto é, se ele está com pelos ou não.

Sendo assim, no momento em que Joãozinho pergunta o que a mãe portava no meio de suas pernas, não é difícil inferir que seja o seu

---

[85] Disponível em: <http://www.sergeicartoons.com/a_aranha_32837.htm>.

órgão genital. O principal mecanismo para a dedução do que isso se trata advém da compreensão prévia da anatomia do corpo humano, já que o leitor sabe o que uma pessoa porta entre as pernas: sua genitália. Ademais, a depilação da mãe e a falta dela são os fatores que levam o menino a supor que a 'aranha' desaparecida havia sido encontrada entre as pernas da professora – o que também nos leva a perceber que o atributo "pelo", bem como a sua ausência, são estados comprimidos no animal em questão. Ainda que o texto não aponte explicitamente o local da depilação, a ausência de uma calcinha (indumentária usualmente voltada para o público feminino) por parte da professora torna-se o gatilho para a descoberta da localização da 'aranha', que está entre as suas pernas. Pode-se, então, concluir do que se trata a 'aranha' citada: do órgão sexual feminino.

Mesmo com todas as pistas contextuais e experienciais em relação ao corpo, ainda permanece a reflexão: Quais aspectos ligam uma aranha a um órgão sexual feminino?

O esquema a seguir, tal como proposto por Fauconnier e Turner, demonstra o trajeto mental que leva a esse tipo de conceptualização. Nessa organização, a rede de integração conceptual expõe uma configuração simples, com apenas dois espaços de entrada, em que o *input 1* é composto por elementos que constituem o *frame* relativo ao animal e o *Input* 2 é abarcado por itens que constituem o *frame* relativo à vulva. O formato dos objetos descritos nos *inputs* é o que constitui primordialmente as projeções seletivas. Isso significa que as características desses espaços conflitantes se aproximam em suas formas e são lançadas para o Espaço-Mescla, cuja informação nova ali contida é o que legitima a integração de dois domínios aparentemente distintos.

A nova significação, então, é alicerçada pela metáfora conceptual ORGÃO SEXUAL FEMININO SÃO ANIMAIS COM FORMATOS ARREDONDADOS E PELUDOS, que é o fator que viabiliza a projeção entre a vulva e o animal. Dessa forma, a metáfora encontra-se no espaço genérico, sendo este o que torna disponível toda a informação transitável dos outros espaços. Por intermédio dessa metáfora do pensamento é que sabemos que a informação trazida pelo domínio-fonte ANIMAIS COM FORMATOS ARREDONDADOS E PELUDOS é constituída de forma a incorporar as experiências relacionadas ao domínio-alvo ORGÃO SEXUAL FEMININO. O intento é falar sobre o órgão sexual feminino, que é o alvo. Porém, a expressão linguística utilizada para este fim é feita a partir do nome de um animal, como pode ser visto na **Fig. 1.**

As relações que se estabelecem entre os conceitos são cruciais para originar a mescla, que é comprimida a partir das seleções prévias das projeções entre os *Inputs*. A compreensão dessas relações é o que Fauconnier e Turner designaram por relação vital. Trata-se da "(...) união entre elementos e propriedades de contrapartes, de modo a possibilitar a compreensão numa escala humana, ou seja, de forma otimizada e imaginativa". (OLIVEIRA, 2012, p. 25)

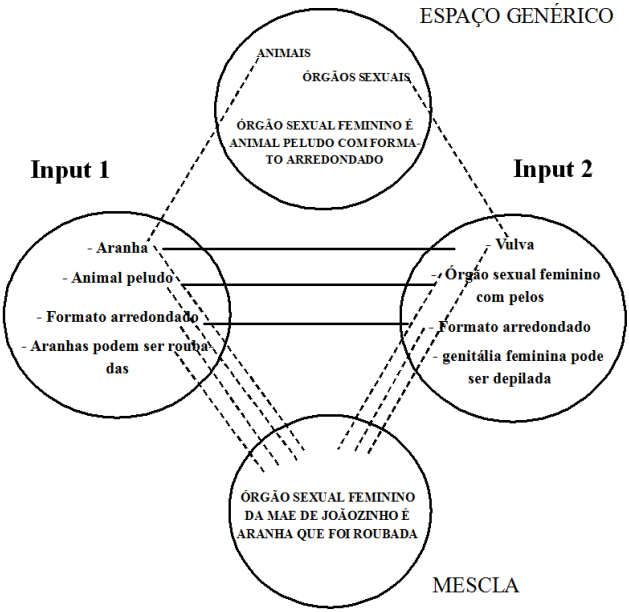


Fig. 1 – Rede de Integração Conceptual: Piada A.

Assim, as relações vitais que pudemos perceber na piada (A) foram:

(a) *Representação* – A aranha como elemento que representa a vulva;

(b) *Mudança* – Na percepção de Joãozinho, a aranha da mãe muda de posição em relação à aranha da professora;

(c) *Identidade* – Joãozinho comprime as duas supostas aranhas como se ambas fossem o mesmo animal;

(d) *Causa e efeito* – A depilação da mãe de Joãozinho e seu argumento de que ela fugiu fizeram com que achasse que a aranha da professora fosse a aranha de sua mãe;

(e) *Propriedade* – Os pelos e a ausência deles como propriedades, respectivamente, da presença e da ausência da suposta 'aranha';

(f) *Similaridade* – O formato e os pelos da vulva e da aranha como fatores semelhantes.

Passa-se, em seguida, à análise da segunda piada:

3.2. Piadas do Pau[86]

Indícios de que Marta Suplicy foi um #pau em outras vidas:

– Ela diz: "Relaxa e goza".

Embora seja muito concisa, a piada (B) demanda de um processo com muitas conexões entre os elementos que compõem os *Inputs*. A complexidade surge da necessidade de um entendimento de quem é Marta Suplicy, por exemplo, e em qual contexto a respectiva frase foi proferida. Sem esse conhecimento prévio, não haveria a compreensão da razão pela qual ela foi um "pau" em outras vidas. Consequentemente, a função dessa sentença para o desenvolvimento do humor estaria comprometida.

A frase foi declarada em 2007, após o lançamento de Plano Nacional do Turismo, quando ocorria uma crise nos aeroportos. Marta Suplicy, além de sexóloga por formação, na época, era ministra do Turismo e justificou a sua declaração com uma alusão ao prazer com o qual os consumidores usufruiriam dos aeroportos após o investimento de mais de R$900 milhões na referida área.

Se observarmos a palavra "pau" fora de um contexto específico, não será difícil perceber que, isoladamente, ela pode remeter a inúmeras situações, sem necessariamente se referir ao órgão sexual masculino. Na piada em questão, esse acionamento ocorre no momento em que há a declaração "Relaxa e goza" em que o *frame* de órgão sexual masculino é requerido e a palavra "pau" passa a assumir o papel daquilo que desempenha a função dessa genitália.

---

[86] **@piadasdopau 11 de out de 2009**

Assim, nas mesmas especificações sobre domínio-fonte e domínio alvo da piada (A), a metáfora conceptual que ocupa uma posição considerável no Espaço Base e que, consequentemente, é o que deixa disponível a informação contida em toda a rede é ORGÃO SEXUAL MASCULINO SÃO OBJETOS ERETOS. A configuração verticalizada parece se integrar ao órgão em questão. O falante se utiliza de formatos eretos (domínio-fonte) para designar o pênis (domínio-alvo).

Na figura 2, temos a rede de integração que representa esse processo de mesclagem e que é o que valida o entendimento de que, na piada (B), "pau" remete ao pênis. Em sua configuração, observa-se que o *Input 1* contém o *frame* relativo ao pau como material extraído da árvore, ao passo que o *Input 2* refere-se ao *frame* de órgão sexual masculino. As características concernentes ao formato ereto são projetadas para o Espaço-Mescla, cuja informação ali projetada viabiliza o entendimento da palavra pau em termos de pênis.

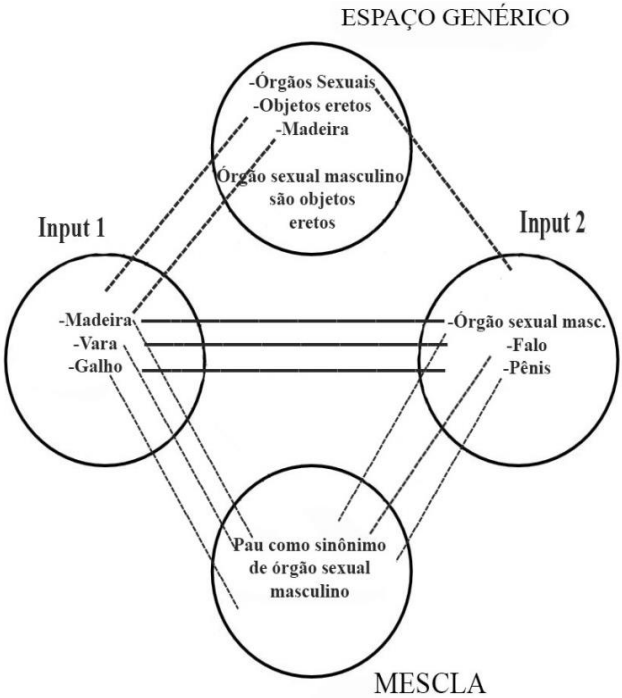


Fig. 2 – Rede de Integração Conceptual: Piada B

Como dito anteriormente, uma vez que a mescla se constitui e se armazena cognitivamente via MCI's ou *frames*, ela pode servir como *input* para outras redes de integração conceptual. Nesse caso, para o entendimento da piada (B), cujo contexto legitima o nome "pau" como designação ao pênis, ocorre um processo de interligação entre os espaços postulados na **Fig. 3**.

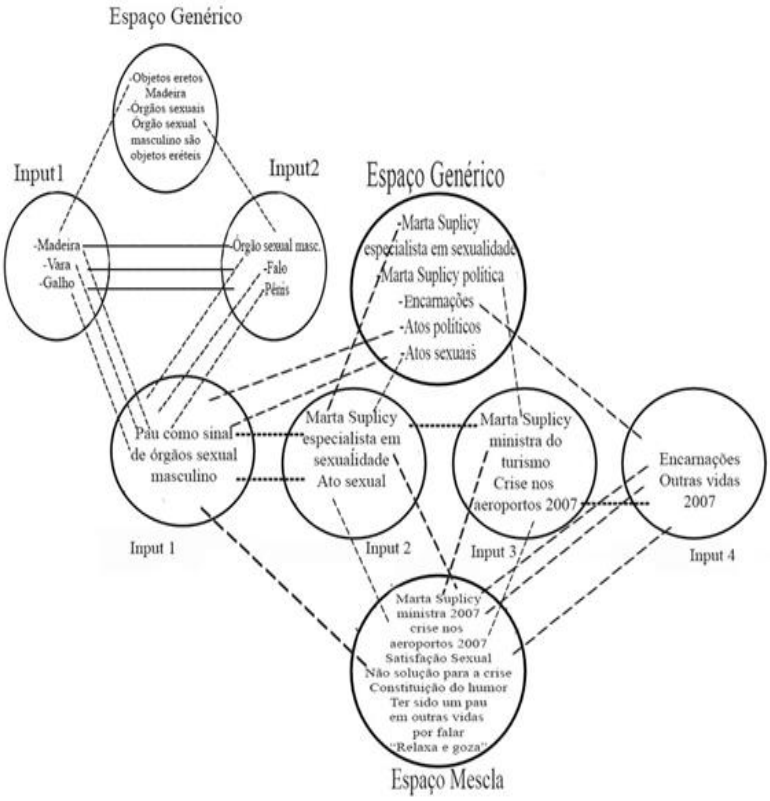


Fig. 3 – Rede de Integração Conceptual: *Megablend* Piada B

De acordo com a análise da piada, conclui-se que nela estão presentes as seguintes relações vitais:

(a) *Representação* – o pau representa um pênis e também representa a ministra do turismo, Marta Suplicy;

(b) *Papel valor* – Marta Suplicy na qualidade de Ministra do Turismo e Sexóloga por formação (o que a coloca na posição de um pau-pênis em outras vidas);

(c) *Identidade* – o mesmo ente em encarnações diferentes (uma pessoa e um pau). Há aí uma alteração na identidade, embora se trate da mesma pessoa/entidade;

(d) *Tempo* – a mesma pessoa/entidade, mas em tempos diferentes: Marta Suplicy no ano de 2007, encarnada em uma pessoa, ministra do Turismo e sexóloga por formação; e um pau, encarnado em outras vidas;

(e) *Causa e efeito* – Marta diz para o povo "relaxa e goza" e, por isso, há indícios de que ela tenha sido um pau (pênis) em outras vidas.

Visto isso, concluímos que não há como fugir desse processo imaginativo na identificação e integração de conceitos com vistas à criação de novos significados. Todo o trajeto percorrido para instituir as projeções entre domínios se deve em grande parte à integração conceptual e à sua ampla aplicação em outros propósitos, dentre os quais se destacam as metáforas conceptuais ÓRGÃOS SEXUAIS SÃO OBJETOS e ÓRGÃOS SEXUAIS SÃO ANIMAIS, recuperadas em piadas para a criação do humor.

4. Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo demonstrar brevemente o processo de mesclagem envolvido em piadas que se utilizam de uma nomenclatura popular dada aos órgãos sexuais, limitando-se às partes concernentes à vulva e ao pênis. Para sustentar a análise, recorremos às teorias da Metáfora Conceptual e da Integração Conceptual (ou mesclagem) formuladas por Lakoff & Johnson (1980) e Fauconnier & Turner (2002), respectivamente.

O *corpus* foi comporto por duas piadas selecionadas previamente via ferramenta Google que contivessem referências às partes genitais em questão, sem que houvesse a citação direta dos nomes a partir da terminologia técnica. Assim, foram analisadas as menções de "aranha" e "pau" como designações à vulva e ao pênis, respectivamente.

As metáforas conceptuais que estruturam as piadas analisadas foram, respectivamente, órgão sexual feminino É ANIMAL PELUDO COM

FORMATO ARREDONDADO e ORGÃO SEXUAL MASCULINO SÃO OBJETOS ERETOS, o que evidencia uma organização do pensamento e uma capacidade para conceptualizar um domínio específico em termos de outro domínio, sem que a compreensão daquele enunciado se comprometa.

Dessa forma, demonstraram-se as conexões estabelecidas entre os espaços mentais a partir de redes de integração conceptual, em que foi possível atestar o processo imaginativo que legitima a criação de novos significados. Os *Inputs*, ainda que estruturados por *frames* e MCIs distintos, propiciam o surgimento de uma estrutura emergente no espaço-mescla. As características novas e próprias imputadas na mescla não anulam aquelas que a precederam a partir das projeções. Antes, as informações precedentes encontram-se disponíveis a qualquer momento.

Nas palavras de Fauconnier e Turner, "mesclar não é algo que fazemos além de viver no mundo; é o nosso meio de vida no mundo. Viver no mundo humano é 'viver na mescla' ou ainda, viver em muitas mesclas coordenadas" (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 390). Não há como fugir desse aspecto imaginativo distintivamente humano. As experiências pelas quais perpassam o corpo em suas atividades individuais e coletivas no âmbito social são viabilizadoras de um sistema conceptual criativo, cujas integrações se mostram de forma poderosa e complexa.

Uma vez criada, a mescla pode ser armazenada, modificada, pode servir de *input* para novas projeções e para o surgimento de novas redes de integração conceptual. Tudo isso faz parte de um processo mental dinâmico, poderoso e complexo, tal como se pretendeu demonstrar com esta análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSCARELLI, C. V. Entrevista: uma conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 2, p. 291-303, 2005.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think*: Conceptual Blending. Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. V. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

JOHNSON, M. *The body in the mind.* The bodily basis of meaning, Imagination anda Reason. Unversity of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago, University of Chicago Press Ltd, 1980.

OLIVEIRA, Antônio Marcos Vieira de. *Ditos populares em músicas do cancioneiro popular*: uma abordagem cognitiva. Dissertação (de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2012.

O CAMINHO DA HIPOSSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA

Andreia Cardozo Quadrio (UFRJ)
andreiaquadrio@gmail.com

RESUMO

A pesquisa da dissertação de mestrado, ora em andamento, volta-se para os processos de hipossegmentação na escrita de alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, a exemplo de *oque*, *comedo*, *porisso*, *tenque*. Tais registros são comuns na escrita de aluno no Fundamental II, quando se espera que quase todos os problemas ortográficos referentes à segmentação de palavras estejam sanados. O foco do estudo consiste na comparação entre as ocorrências de processos de hipossegmentação na escrita de textos escolares de sujeitos típicos e atípicos. Pretendemos controlar algumas variáveis externas como idade e a variável inerente aos sujeitos, como o tipo de atipicidade, com vistas a verificar a correlação do efeito dos parâmetros em relação aos índices de emergência do processo supramencionado. Os resultados obtidos revelam que: (a) tanto alunos típicos quanto atípicos cometem "erros" classificados na literatura como hipossegmentação, no que concerne ao emprego dos clíticos; (b) é maior a quantidade de emprego do processo na escrita dos atípicos; (c) os sujeitos atípicos realizam a hipossegmentação não somente na formação de palavras prosódicas, conforme os exemplos: *sinporque* e *sotinha*; (d) observa-se a relevância da variável etária: com o avanço da idade, o número de ocorrências tende a diminuir. Buscamos aprofundar a análise de modo a refinar a classificação dos casos de hipossegmentação, com base teórica sólida nas áreas de fonologia e afins, e de verificar a sistematicidade do comportamento de outras hipóteses tal como tipos de atipicidade, sintomas linguísticos apresentados pelos transtornos dos sujeitos da amostra, idade. Por fim, elaboramos atividades de intervenção pedagógica pautadas principalmente nas teorias da fonologia que contribuem para a solução dos casos apurados neste estudo.

Palavras-chave: Hipossegmentação. Atipicidade. Ensino fundamental II.

1. Introdução

Ao completar a primeira fase do ensino fundamental, espera-se que o aluno tenha pleno domínio da ortografia da língua portuguesa, a qual é preeminentemente fonêmica, quer dizer que "a escrita procura representar aquilo que é funcional no sistema de sons da língua, isto é, aquilo que possui valor contrastivo" (MIRANDA, 2013, p. 1). No entanto, essa não é uma realidade corrente na escola pública brasileira, uma vez que é progressiva a ocorrência de erros ortográficos, como os casos de hipossegmentação neste estudo investigados.

A hipossegmentação, é decorrente justamente da funcionalidade

dos sons, pois "ao lidar com problemas de segmentação na escrita, as crianças, frequentemente, propõem soluções que parecem estar baseadas no que elas episodicamente tomam como a forma canônica, "preferencial", da palavra na língua" (ABAURRE, 1991, p. 6), a exemplo de "oque", "porisso", "tenque", "sotinha", registros comuns na escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental. Esse processo, por outro lado, revela a sua consciência fonêmica, em conformidade com Cunha (2010, p. 16,17),

> ... os erros cometidos pelas crianças são capazes de revelar aspectos do conhecimento linguístico e, particularmente, do conhecimento acerca dos constituintes prosódicos, os quais são responsáveis por decisões que a criança tem de tomar no momento em que segmenta a escrita.

O foco da pesquisa consiste na comparação entre as ocorrências de processos de hipossegmentação apresentados na escrita de textos escolares de sujeitos típicos e de desenvolvimento atípico.

2. Hipóteses e objetivos

Estabeleceram-se para esta pesquisa as seguintes hipóteses: (a) Tanto alunos típicos, quanto atípicos cometem algumas ocorrências de hipossegmentação em sua escrita no que concerne ao emprego dos clíticos (BISOL, 2007); (b) É maior a quantidade de emprego de hipossegmentação por alunos atípicos; (c) Os sujeitos atípicos realizam a hipossegmentação não somente na formação de palavras prosódicas, mas também em casos além daqueles em que estão presentes os clíticos e (d) De acordo com o avanço do ano de escolaridade, o número de ocorrências tende a diminuir.

No que diz respeito aos objetivos, busca-se uma análise com base na exploração das possibilidades de variáveis e de cruzamento entre atipicidades e tipicidades através de dados detalhados que forneçam justeza e transmitam convicção dos resultados até aqui apresentados. Pretende-se comparar os casos de sujeitos típicos e atípicos, controlando variáveis externas como idade e variável inerente, como o tipo de atipicidade.

2.1. Fundamentação teórica

A hipossegmentação consiste em um processo fonológico refletido na escrita quando palavras são escritas sem se considerar o espaço em branco que as separa.

A proposta de se trabalhar com a hipossegmentação não revela uma preocupação exclusivamente de ordem ortográfica. Entende-se que a segmentação, convencional ou não, intervém na compreensão da leitura e na produção de sentido na escrita dos alunos, como se pode constatar no exemplo **"**lá tá quente/lata quente". (PAVÃO, 2005)

Ao inserir-se no universo da escrita, a criança começa a processar associações entre os sons de sua fala e a sua grafia. De acordo com Rego e Buarque (1997, p. 199), "a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras de contexto grafo-fônico". Daí a importância do desenvolvimento de um trabalho de consciência fonológica eficaz e eficiente ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Nessa fase, sobretudo nas três séries iniciais, o aluno se encontra em processo de aquisição da escrita, transpassando para ela aspectos da fala. O aprendiz apresenta dificuldade em colocar os espaços em branco entre uma palavra e outra, demonstrando uma escrita bastante hipossegmentada principalmente quando se trata de palavras prosódicas e frases entoacionais.

Aos poucos, conforme o desenvolvimento do trabalho com a consciência fonológica, espera-se que as ocorrências de hipossegmentação tendam a diminuir.

> A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. [...] o que as hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente é a manifestação de uma certa plasticidade semântica, por elas frequentemente explorada em seu espaço virtual com base em parâmetros rítmico-entoacionais previamente estabelecidos. (ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 22)

É preciso que o aluno saiba que as palavras são constituídas por sequências sonoras para que ele possa aprender a segmentar, perceber que há sons parecidos, associar significados e significantes até chegar o momento em que consiga interpretar a sintaxe e a semântica dos enunciados.

O erro ortográfico revela sobre o aprendizado da criança. Através dele é possível perceber em que estágio de desenvolvimento da consciência fonológica o aluno se encontra. Ferreiro e Teberosky (1999) defendem a ideia de "erro construtivo", considerando-o fator de fundamental importância para o processo de aprendizagem.

Esta pesquisa se apoia também no conceito de "grupo clítico" introduzido por Bisol (1996, p. 252) "como a unidade prosódica que con-

tém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo".

> A segmentação lexical começa a sistematizar-se quando a criança entra para a escola. É mais fácil a criança identificar como palavras os substantivos, os verbos e os adjetivos, sendo as demais classes gramaticais, principalmente os artigos, conjunções, preposições e outros elementos de ligação, consideradas como "não palavras". Quando a criança não reconhece alguma porção – uma ou duas sílabas – como palavra, a tendência natural é que a associe àquela sequência reconhecida como tal. Esse comportamento faz com que uma grande incidência de hipossegmentações seja encontrada nos textos de séries iniciais. (CUNHA & MIRANDA, 2007)

Abaurre (1987) argumenta que, ao escreverem, os alunos não transcrevem simplesmente sua fala para a escrita. Na realidade, realizam reflexões sobre suas experiências com a fala. Sendo assim, a criança lança mão de suas "reflexões acerca da modalidade oral" produzindo na escrita hipossegmentada os reflexos de grupos tonais.

Em consonância com Mollica (2003, p. 7), o desempenho da criança no letramento, entre outros fatores, está subordinado à "consciência explícita" da influência da relação fala/escrita por parte do educando. No caso dos atípicos, essa noção se torna mais complexa.

2.2. As hipossegmentadas em sujeitos de desenvolvimento atípico

É fato que cresce a cada ano no Brasil a quantidade de alunos com desenvolvimento atípico e cabe às escolas, com o apoio do governo, lidar com as diversidades que lhes são próprias. Conforme Mousinho (2010, p. 10) o diagnóstico não pressupõe situações engessadas. Pelo contrário, deve ser tomado como ponto de partida e não, fim do processo. Dessa forma, a escola e o professor se demonstram abertos para auxiliar seu aluno, buscando estratégias pedagógicas que contribuam para amenizar as dificuldades, de acordo com cada indivíduo e sua atipicidade, promovendo o desenvolvimento intelectual e sociocultural do discente.

Estudos revelam que

> ...de 5 a 10% das crianças em idade escolar apresentam dificuldades para aprender a ler, inclusive aquelas que possuem inteligência normal, desenvolvem-se interagindo em um meio adequado e apresentam boa oportunidade escolar. (DEUSCHLE & CECHELLA, 2009)

Dessa forma, faz-se necessária a distinção entre dificuldade de aprendizagem – problemas de ordem psicopedagógica e socioculturais – e distúrbio de aprendizagem – problemas intrínsecos do sujeito, como

por exemplo, neurológicos. O primeiro caso envolve os alunos típicos que revelam, na escrita, ocorrências de hipossegmentação, enquanto o segundo abrange os alunos diagnosticados como atípicos (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia e outros). Em ambos, percebe-se uma insuficiência no desenvolvimento do processo de consciência fonológica, independentemente do motivo.

De acordo com Stampa (2009), a falta de consciência fonológica pode estar diretamente associada a condições de aspecto cognitivo, o que vem a justificar maior obstáculo no que diz respeito à segmentação convencional por parte dos alunos considerados atípicos. Capovilla e Capovilla (2002) embasam esse conceito quando sustentam que alunos que apresentam alguma complicação de consciência fonológica na fase de aquisição da escrita apresentam atraso no processo de alfabetização.

No que diz respeito à atipicidade, é preciso que um trabalho em conjunto entre professores, neurologistas e fonoaudiólogos seja realizado para se obter os melhores resultados no desenvolvimento intelectual do aluno.

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) consiste em um transtorno neurobiológico que aparece na fase da infância, atingindo a idade adulta. Os sujeitos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade têm sua criatividade consideravelmente desenvolvida e são considerados bastante inteligentes e intuitivos, embora nem sempre consigam colocar em prática toda sua capacidade. Em muitos casos, descobre-se que uma criança apresenta o transtorno na fase escolar, quando fica mais perceptível sua dificuldade comportamental, de concentração, sua ansiedade e até mesmo pela sua escrita.

> [...] portadores de TDAH apresentam lentificação na tarefa de decisão lexical de palavras em relação às crianças sem o transtorno. Conjetura-se que no quadro do TDAH haja alguma espécie de comprometimento de ordem linguística, mesmo que este não cause comprometimento funcional. (ALBUQUERQUE, 2003, 2008, p. 18)

Para Albuquerque et al (2012), a memória de trabalho do sujeito diagnosticado transtorno de déficit de atenção e hiperatividade pode ser afetada por motivos intrínsecos. Segundo Smith e Geva (2000), “a memória operacional é um mecanismo cognitivo que nos permite manter ativa uma limitada quantidade de informação (em torno de 5 a 7 itens) por um breve período de tempo”. Essa característica pode vir a consubstanciar maior número de ocorrências de hipossegmentação por sujeitos portadores de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em com-

paração a sujeitos considerados típicos, dado que a memória de trabalho é um dos fatores responsáveis pela aquisição da escrita, pela aprendizagem da ortografia, pela leitura. Dessa forma, o processamento linguístico do sujeito com essa atipicidade fica comprometido, assim como suas habilidades comunicativas (LIMA & ALBUQUERQUE, 2003). O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é apenas um dos transtornos que acometem parte significativa dos estudantes atualmente.

Outra atipicidade frequentemente encontrada é a dislexia, sobretudo se se considerar que há sujeitos diagnosticados com déficit de aprendizagem, que, no entanto, assumem características muito próximas às do disléxico, uma vez que o déficit está, geralmente, relacionado à capacidade de leitura e escrita do aluno.

De acordo com Pereira (2008, p. 18), a criança com dislexia apresenta um quadro de "...déficit na rota fonológica de leitura, o que faz com que a velocidade de decodificação seja lenta e muitas vezes ineficiente, resultando em uma produção oral silabada, com trocas de letras, inversões de letras na palavra...", o que acaba refletindo na escrita que se apresenta em determinados casos bastante hipossegmentada.

Salienta-se ainda que independente da origem e/ou dos motivos da escrita hipossegmentada dos alunos pertencentes ao segundo ciclo do ensino fundamental, é mister que um trabalho de consciência fonológica seja desenvolvido em sala de aula, principalmente em se tratando de alunos atípicos, auxiliando esses estudantes na aquisição da escrita ortográfica, consequentemente, nos processamentos morfológicos e sintáticos e, por fim, na capacidade de compreensão da leitura. No capítulo "Intervenção pedagógica", propõem-se atividades que buscam o desenvolvimento da consciência fonológica, objetivando melhor desempenho dos estudantes.

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa em tempo aparente.

3.1. Constituição da amostra e contexto de pesquisa

Como método de trabalho, começa-se o estudo pelo levantamento de quantos e quais alunos são considerados com algum desenvolvimento atípico comprovado com laudos por profissionais especializados – médi-

cos neurologistas e fonoaudiólogos. Em seguida, dá-se prosseguimento à pesquisa através da coleta de dados por meio de textos dos alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Petrópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de estabelecer uma comparação entre os alunos típicos e os alunos com algum desenvolvimento atípico.

Na sequência, realiza-se uma apuração dos dados distribuídos primeiramente em um gráfico que demonstra o percentual geral de aplicação de hipossegmentadas por sujeitos típicos e atípicos. Em seguida, apresentam-se gráficos que validam separadamente os percentuais de aplicação por sujeitos típicos e os percentuais de aplicação por sujeitos atípicos. Estabelecem-se tipos de ocorrências de hipossegmentação que possam medir a aplicação da regra no universo de contextos favoráveis como sintagmas nominais com determinante, sintagmas preposicionados, pronomes oblíquos com verbos hospedeiros e conectores.

Após o apuramento de todos os dados e o estabelecimento da relação das diferenças entre típicos e atípicos de acordo com as tipicidades definidas para este estudo, busca-se controlar a variável etária dentro da mesma série do ensino fundamental.

3.2. Os sujeitos de pesquisa

Colheram-se amostras de cinquenta e dois alunos em sete rodadas de atividades, sendo entre os discentes seis diagnosticados com desenvolvimento atípico, dentre os quais: dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e déficit de aprendizagem.

Procurou-se apurar o efeito da variável etária, com o intento de se verificar a frequência dos casos de hipossegmentação, conforme a progressão da idade dos alunos típicos e atípicos investigados.

3.3. Estudo de caso

Optou-se pelo estudo de caso, como metodologia para este estudo, em consonância com a definição de Yin (1984, p. 14) que afirma ser o estudo de caso motivado a partir do interesse em se conceber fenômenos sociais complexos a partir de episódios reais, o que é a situação dos sujeitos investigados, nesta pesquisa, a partir de sua realidade em sala de aula. Para Stake (2000, p. 436), um caso é uma unidade, um sistema cu-

jas partes se integram. Sendo assim, no que diz respeito aos grupos de sujeitos típicos e de sujeitos atípicos investigados, parte-se das características próprias de cada indivíduo até se chegar às características em comum, próprias de cada grupo.

O autor classifica o estudo de casos em: intrínseco – estudo de um caso particular –, instrumental – o estudo se volta para a compreensão do fenômeno de forma generalizada – e coletivo – o estudo é voltado para alguns casos com o objetivo de investigar um fenômeno. Stake afirma que o estudo de caso coletivo contribui para um melhor entendimento dos dados, uma vez que os casos individuais, quando analisados em conjunto, podem apontar para um traço comum.

Dessa forma, esta pesquisa toma como método científico o estudo de caso coletivo na busca de uma análise bem fundamentada do fenômeno investigado, abrangendo aspectos, tanto linguísticos, quanto extralinguísticos, assim como a sua inter-relação, oferecendo dados quantitativos e qualitativos.

3.4. Os procedimentos de análise

No que diz respeito à realização da análise dos dados apurados, procedeu-se da seguinte maneira. Separou-se o material dos alunos típicos e dos atípicos. Em seguida, realizou-se a contagem de ocorrências de hipossegmentadas por tipo de sujeito investigado.

A partir da apuração desses dados, calculou-se a porcentagem de casos por típicos, atípicos, atipicidade e tipicidade, apresentados no corpo deste trabalho, através de gráficos e tabelas. No transcurso da análise, estabeleceu-se um cruzamento entre as faixas etárias e as atipicidades, assim como entre as faixas etárias dos alunos com desenvolvimento atípico e as tipicidades dos dados dos sujeitos analisados.

4. Análise de dados

É notório que tanto alunos típicos quanto atípicos realizam hipossegmentações em algum momento de sua escrita. Com o intuito de investigar as ocorrências de maneira mais substancial, procurou-se separar os dados por tipicidades de hipossegmentação e por atipicidades investigadas.

A pesquisa revelou um índice de 76 % de frequência relativa para os sujeitos típicos comparável a 100% de frequência estimada para os sujeitos atípicos. Esses dados comprovam a hipótese inicial de que não somente a hipossegmentação ocorre ainda no segundo segmento do ensino fundamental, como a sua ocorrência permanece notavelmente mais frequente entre os sujeitos atípicos.

É de se supor que a marcante porcentagem de sujeitos típicos que chegam ao segundo segmento do ensino fundamental realizando hipossegmentação ocorre devido à falta de uma formação mais sólida na alfabetização e no fundamental I. Se comparados aos alunos que não realizaram nenhum caso de hipossegmentação, verificar-se-á que estes apresentam melhores notas tanto nas provas, revelando sua capacidade na interpretação dos enunciados e na elaboração de respostas concisas e coerentes, quanto nas produções textuais, demonstrando uma organização textual mais madura, com ideias coesas e coerentes entre si. Sua capacidade comunicativa é também evidente uma vez que se expressam oralmente em sala de aula com mais clareza e objetividade que os demais.

No caso dos sujeitos que apresentam um quadro de desenvolvimento atípico, as ocorrências de hipossegmentação chegam a 100% devido à própria atipicidade. De acordo com Stampa (2009), as populações consideradas atípicas podem apresentar uma falta de consciência fonológica de acordo com os processos cognitivos das respectivas atipicidades, o que reflete diretamente na consciência silábica, justificando as produções de hipossegmentação.

O aluno que apresenta um quadro de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) expõe as ocorrências mais singulares como *sinporque* "sim porque", *pede moleque* "pé de moleque" e *sotinha* "só tinha". De acordo com Albuquerque et al (2012, p. 276), "...no componente de acesso dos portadores de TDAH, podemos afirmar que estes sujeitos possuem um problema linguístico intrínseco". Ainda segundo os autores, esse problema pode estar relacionado a outro que é o da inibição comportamental, que afeta de certa forma a memória de trabalho no processamento linguístico.

É meritório evidenciar que o aluno com dislexia apresenta na escola um laudo no qual consta um diagnóstico de uma escrita toda hipossegmentada por parte do discente que passa por tratamento desde o quarto ano do ensino fundamental. Atribui-se, por conseguinte, um número de ocorrências de hipossegmentação relativamente baixo na pesquisa ao

tratamento pelo qual o aluno passou, diferentemente dos demais.

É relevante ressaltar que ocorrências como “agente” em vez de “a gente” e “porque” no lugar de “por que” não foram consideradas como dados por se tratarem de homônimos homófonos e muito provavelmente não fazer parte do conhecimento dos alunos a diferença de sentido entre essas formas nessa etapa do ensino.

As ocorrências de hipossegmentação foram determinadas também pelas tipicidades que possam medir a aplicação da regra no universo de contextos favoráveis como sintagmas nominais com determinante, sintagmas preposicionados, pronomes oblíquos com verbos hospedeiros e conectores, a fim de se verificar, através de dados marcados que tenham pujança, se algum desses sintagmas é mais propenso à hipossegmentação do que outros, haja vista a relação entre esses diferentes sintagmas e os alunos considerados típicos e atípicos além de cada atipicidade.

Observa-se que nos sintagmas nominais as ocorrências de hipossegmentação são mais frequentes entre os típicos – 83% do que entre os atípicos – 31%. Percebe-se também que quase todas as ocorrências dos atípicos, com uma exceção (“seuspais”), são compostas por artigo e substantivo (“osanimais”, “ojantar”, por exemplo) em contraposição aos típicos que hipossegmentam também artigos, no entanto, não somente com substantivos, como também com conjunções (“oque”) e pronomes (“asua”). É discrepante o emprego de “oque” entre os típicos em relação aos atípicos que apresentaram apenas um caso. A alta ocorrência dessa expressão pode-se justificar por formar funcionalmente uma única palavra interrogativa, que não compete mais com “que” interrogativo para muitos falantes. Deve-se notar ainda que, entre as atipicidades, a hipossegmentação “osanimais” constitui uma nova sílaba /za/ que ocorre com frequência na fala e é refletida na escrita. De acordo com Oliveira (2005), fala-se por unidade de acento, mas se escreve por unidades de sentido. A hipossegmentação ocorre justamente quando se transpassa para a escrita as unidades de acento, formando-se, assim, as “palavras fonológicas”.

Constata-se que, embora em menor proporção, os casos de hipossegmentação continuam sendo mais frequentes entre os estudantes de desenvolvimento atípico, sendo a relação de 68% para os típicos e 100% para os atípicos nos sintagmas preposicionados, os quais compõem a maioria dos casos de hipossegmentação analisados – 43%. Entre os alunos de desenvolvimento atípico, é mais corrente a hipossegmentação entre preposição/combinação e substantivo. Já entre os alunos típicos, veri-

fica-se a maior frequência da hipossegmentação da locução adverbial "derrepente", a qual ocorre, inclusive, muitas vezes, em textos de alunos no ensino médio e em alguns casos mais particulares na graduação, por falta de consciência gramatical. Há de se atentar para a hipossegmentação de tal estrutura realizada por determinado aluno típico que, ao contrário dos demais, ao justapor os segmentos na escrita, não dobra a consoante "r", alterando, dessa forma, a representação ortográfica esperada para esse fonema, chamado tradicionalmente de "r forte", para consoante tepe alveolar sonora [ɾ], embora não o faça na sua fala. Ainda em relação ao mesmo sujeito, pode-se dizer que ao hipossegmentar "d'água" ("dágua") simplesmente faz a transposição da fala para a escrita.

Outra ocorrência que chama a atenção é a hipossegmentação de pé de moleque – "pede moleque", realizada pelo aluno que apresenta um diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Nesse caso, a hipossegmentação é diferente das demais, pois a preposição está agregada ao item anterior, que não faz parte do sintagma preposicional (de moleque).

Nota-se que, ao contrário do que se vinha encontrando, no caso dos sintagmas verbais, a porcentagem de alunos típicos que realizam a hipossegmentação – 25% – é maior que dos alunos considerados atípicos – 15%. Isso ocorre devido à marcante presença da hipossegmentação "tenque", a qual é um reflexo da fala tanto monitorada, quanto não monitorada do usuário da língua portuguesa do Brasil. É, atualmente, uma forma pronunciada como uma gíria pelos jovens, formando um grupo de força no qual o segmento "tem-" se torna a sílaba tônica da palavra hipossegmentada. Um dos sujeitos atípicos produziu hipossegmentação através do processo fonológico de ditongação: "eacrescentava", processo esse muito comum também na fala. Por outro lado, outro sujeito atípico produziu uma monotongação acompanhada de uma desnasalização em: "nopode". A hipossegmentação mais singular foi apresentada pelo aluno TDAH – "sotinha" – por se tratar da união de dois segmentos tônicos. O que acaba por contrariar a teoria encontrada em Oliveira (2005) que sinaliza o uso de clíticos em sintagmas hipossegmentados na fala, dada a característica daqueles de se apoiarem em vocábulos com acento fonológico por não possuírem autonomia fonológica. Pode-se atribuir essa hipossegmentação à extensão da palavra monossilábica, pois quase sempre são monossílabos que se agregam. É possível que o aluno perceba que a maior parte das palavras do português tem mais de uma sílaba.

Quanto às locuções verbais, foram encontrados apenas dois casos

de hipossegmentação, ambos com alunos atípicos, sendo, portanto, a frequência relativa de 0% para típicos e 33% para atípicos. Esse tipo de hipossegmentação também vem a contrariar a teoria dos clíticos, encontrada em Bisol (2007), como segmentos propensos a esse processo fonológico, uma vez que ambos os segmentos da locução verbal são tônicos. Poderia ser justificado, mais uma vez, pela extensão da palavra e /ou por falta de consciência gramatical assim como demais casos analisados. É possível perceber na prática de sala de aula que na maioria das vezes o aluno do sexto ano não tem conhecimento morfológico de que o pronome pessoal átono não faz parte do verbo e, portanto, deve ser escrito separadamente da forma verbal.

Constata-se que 0,2% dos alunos típicos e 50% dos alunos com desenvolvimento atípico apresentaram hipossegmentação com conectores, inclusive, alguns casos ímpares, como “masomenos”, “sinporque”, “entãoele”, os quais não constituem palavras prosódicas por apresentarem segmentos com acento fonético. Esses dados permitem uma percepção de que os processos de hipossegmentação entre típicos e atípicos são distintos entre si.

As hipossegmentações “tenque”, “derrepente”, “tabom” e “oque” se repetiram mais enfaticamente entre os alunos típicos. Tais evidências estão relacionadas à falta de consciência gramatical consequente da falha na qualidade do processo de aquisição da escrita.

A tabela I apresenta as porcentagens de ocorrências por sujeitos típicos e atípicos conforme as tipicidades encontradas.

Sintagmas nominais com determinantes	Típicos	83%
	Atípicos	31%
Sintagmas preposicionados	Típicos	68%
	Atípicos	100%
Sintagmas verbais	Típicos	25%
	Atípicos	15%
Locução verbal	Típicos	_
	Atípicos	33%
Pronome pessoal átono/verbo	Típicos	7,8%
	Atípicos	8,5%
Conectores	Típicos	0,2%
	Atípicos	50%

A tabela II aponta o número de ocorrências por atipicidade e tipicidade. Foi baseada nas amostras que revelaram um sujeito A diagnosticado com déficit de aprendizagem como aquele que apresenta um maior

número de hipossegmentação – 13 casos. Seguido respectivamente pelo sujeito B – déficit de aprendizagem – que revelou 10 ocorrências, pelo sujeito C – déficit de aprendizagem – 8 casos, pelo sujeito D – transtorno de déficit de aprendizagem e hiperatividade – 7 casos, pelo sujeito E – dislexia – 5 ocorrências e, por fim, pelo sujeito F – déficit de aprendizagem – 3 ocorrências.

Déficit de aprendizagem	Sintagmas nominais	3
	Sintagmas preposicionados	13
	Sintagmas verbais	8
	Pronome pessoal átono + verbo	6
	Conectores	4
TDAH	Sintagmas nominais	_
	Sintagmas preposicionados	3
	Sintagmas verbais	1
	Pronome pessoal átono + verbo	_
	Conectores	3
Dislexia	Sintagmas nominais	2
	Sintagmas preposicionados	1
	Sintagmas verbais	_
	Pronome pessoal átono + verbo	1
	Conectores	1

Tabela II – Número de ocorrências por atipicidade e tipicidade

Buscou-se comparar a variável idade distribuindo os alunos participantes da pesquisa em dois grupos: o primeiro com idade entre 11 e 12 e o segundo entre 13 e 14 anos.[87] Como se pode observar, de uma maneira geral, contabilizando alunos típicos e atípicos, as ocorrências de hipossegmentação na escrita tendem a diminuir de 63% para 37% com o avanço da idade.

No caso dos alunos com desenvolvimento atípico encontra-se uma equiparação entre as faixas etárias, mostrando uma condição estacionária no que concerne à atenuação dos casos de hipossegmentação na escrita desses alunos específicos.

O fato de as ocorrências de hipossegmentação diminuírem consideravelmente conforme o avanço da idade nos sintagmas preposicionados, assim como nos demais, com exceção dos sintagmas nominais, pode-se justificar pela aquisição da consciência gramatical. Por outro lado,

[87] A variável sexo/gênero não foi apresentada em gráficos ou tabelas por haver na pesquisa apenas um aluno atípico do sexo feminino, tornando-se, tão logo, uma variável difícil de controlar e que poderia deturpar o foco do estudo, a investigação das referentes atipicidades.

o crescente número de casos nos sintagmas nominais pode estar diretamente relacionado à formação de palavras prosódicas.

5. *Intervenção pedagógica*

Com base nos dados apresentados que revelaram um marcante número de ocorrências de hipossegmentação por parte dos alunos típicos e atípicos, propõe-se um trabalho de intervenção pedagógica fundamentado na teoria da consciência fonológica, tendo como meta a solução dos casos de hipossegmentação presentes na escrita de alunos do segundo segmento do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito aos alunos diagnosticados com algum desenvolvimento atípico.

> A atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais e a integração daqueles com deficiência em classes comuns no ensino regular requerem organização diferenciada do ponto de vista pedagógico e administrativo. Trata-se, portanto, de objetivo complexo, desafio para uma pedagogia contemporânea na esfera do Brasil, da América Latina e de todos os países com baixo rendimento. (MOLLICA, SILVA & BATISTA, p. 3)

O processo de inclusão ocorreu e ainda ocorre no Brasil sem o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que, de fato, busque fazer funcionar a sala de aula inclusiva como esperado e projetado pela lei nº 13.146 de 2015. O que se encontra, na grande maioria das escolas públicas brasileiras, são alunos com necessidades especiais de aprendizagem matriculados em salas de aula comuns, com metodologias arcaicas e professores despreparados. Não basta que um aluno considerado atípico frequente uma sala de aula para que se possa dizer que naquele ambiente há inclusão escolar.

> É neste cenário que se instala o movimento cuja meta é de atenuar e, se possível, banir uma parcela historicamente excluída da sociedade que se quer mais igualitária, distanciando-se em muito da educação pretendida neste terceiro milênio. (MOLLICA; SILVA & BARBOSA, 2013)

Faz-se urgente a criação de uma política de educação que vise uma inclusão de qualidade, com professores capacitados para lidar com as diferenças.

No caso do processo fonológico objeto de estudo desta pesquisa, é preciso que o professor tenha conhecimento nas áreas da fonética e da fonologia para entender que as ocorrências de hipossegmentação não constituem erro, mas sim revelam que o aluno está passando por um processo, e que é preciso que se criem estratégias pedagógicas que o auxili-

em. Em conformidade com Stampa (2011, p. 9),

> Crianças que apresentam dificuldades em processar os estímulos sonoros da fala poderão apresentar dificuldade em segmentar e manipular a estrutura fonológica da linguagem oral e, consequentemente, estarão sujeitas a apresentar dificuldades de leitura e escrita.

Torna-se indispensável uma conexão entre o meio acadêmico e as escolas de educação básica, pois quase sempre o universitário sai dos cursos de licenciatura sem saber aplicar as teorias aprendidas à prática da sala de aula, sobretudo quando se trata de alunos que apresentam alguma atipicidade. No Brasil, o professor, como consequência dessa falta de preparo associada à desvalorização que sua profissão adquire com o passar das décadas, atua, muitas vezes, por seu instinto e sensibilidade junto ao aluno atípico, o que pode ou não trazer resultados eficazes. Bortoni-Ricardo discorre a respeito dessa cultura pedagogicamente sensível e intuitiva na educação brasileira. Cursos de extensão poderiam ser oferecidos, por parte dos órgãos responsáveis, a esses profissionais que têm a vontade de contribuir para o progresso de seu aluno, mas não são capacitados para isso.

A consciência fonológica precisa ser o ponto de partida na elaboração das atividades que objetivam solucionar as ocorrências de hipossegmentação na escrita dos alunos do ensino fundamental. No segundo segmento, o discente já revela o conhecimento de que a fala apresenta unidades menores como frases, palavras, sílabas e fonemas, representados na escrita por letras. No entanto, nem sempre consegue realizar em sua escrita a devida separação entre essas unidades.

Soares (2003) afirma que as representações gráficas se associam aos sons que representam. Atesta, contudo, que a técnica (associar som/grafia) só faz sentido se aplicada em situações reais de uso. Para isso, o professor precisa socializar o conhecimento prévio de seu aluno para gradativamente ajudá-lo a desenvolver a sua consciência fonológica, solucionando os casos de hipossegmentação. A autora propõe o ditado como uma fonte rica de exploração da escrita, desde que o professor tenha os seus objetivos definidos e problematize as respostas dos alunos, conduzindo-os ao raciocínio sobre a escrita convencional.

Stampa (2011, p. 3) defende a estimulação auditiva como impulso ao cérebro na formação de conexões como retorno às demandas às quais é submetido.

> É o princípio da neuroplasticidade, que vem sendo tema de estudo em vários trabalhos e pesquisas, que nos remete à ideia de que a repetição de uma mesma tarefa, favorece o aumento do número de sinapses presentes nos circuitos neuronais envolvidos, indicando uma correlação neurofisiológica com o aprendizado. Como exemplo, assim como uma prática de um instrumento aumenta sua competência nesta execução, a estimulação e repetição de estratégias que requerem habilidades auditivas auxiliam seu desenvolvimento. (STAMPA, 2011, p. 3)

A autora sustenta que a aprendizagem auditiva tem início desde a infância, quando começa o reconhecimento, a localização e a discriminação dos sons, processo em maturação que irá se tornar a base da palavra falada e escrita.

> O refinamento desse processo depende da estimulação feita desde os primeiros anos de vida. Crianças de meios desfavorecidos, onde não há nenhum estímulo ou onde os estímulos não são adequados, certamente revelarão problemas na discriminação auditiva, ao ingressarem na escola, refletindo-se isso principalmente na alfabetização. (STAMPA, 2011, p. 11)

Stampa (2011) apresenta algumas propostas de intervenção pedagógica que auxiliam no processo de aquisição da consciência fonológica por parte dos alunos. Os exercícios apresentados pela pesquisadora em muito contribuem para a solução dos casos de hipossegmentação.

Partindo-se das propostas de Soares (2003) e Stampa (2011), elaboram-se algumas atividades direcionadas ao sexto ano do ensino fundamental que buscam amenizar os casos de hipossegmentação na escrita dos alunos com base nos resultados encontrados neste estudo.

5.1. Propostas de atividades

1. Ditado.

a) O (pausa) menino (pausa) estudou (pausa) muito.

b) Toda (pausa) criança (pausa) tem (pausa) seus (pausa) direitos.

c) As (pausa) aves (pausa) voam (pausa) muito (pausa) alto.

d) O (pausa) sol (pausa) apareceu (pausa) nessa (pausa) manhã.

e) As (pausa) crianças (pausa) começaram (pausa) a (pausa) gritar.

f) As (pausa) luzes (pausa) se (pausa) acenderam (pausa) de (pausa) repente.

No caso dessa atividade, é interessante que, com o caminhar das aulas, o professor possa repetir o processo até o momento em que julgar pertinente realizar o ditado sem a marcação das pausas. Ao término, poderá recolher os ditados dos alunos e redistribuí-los entre os colegas de classe para que um possa corrigir o do outro. Em seguida, aconselha-se que cada aluno receba de volta o seu exercício para reescrevê-lo de modo a solucionar as questões ortográficas necessárias.

2. Resolva o criptograma abaixo:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
			26	15								2		11											

O			M			O					Í		M					E					D	O	
11	12	7	2	5	22	11	12	12	7	17	7	2	7	19	17	15	12	12	7	26	11	12			
	O	M	M	E	D	O	D			E				E			E				O	M			
6	11	2	2	15	26	11	26	7	12	15	24	6	13	15	24	18	15	12	6	11	2	23	24	12	
													D		D	E									
								24	7	6	5	26	7	26	15										

(OS AMIGOS SAÍRAM APRESSADOS COM MEDO DAS ENCHENTES COMUNS NA CIDADE)

3. Coloque em ordem as frases abaixo de modo que façam sentido.

a) coroa sua a perdeu rainha a.

b) viu o cara assassino um.

c) suspeito uma segurava o faca.

d) água seus beberam sua pais.

e) as animais amam crianças os.

f) caiu menino o berço ontem do.

4. Descubra a frase completando os quadrados em branco com a relação de letras expostas abaixo:

(DESDE A ORIGEM DOS TEMPOS OS HOMENS LUTAM POR SUA SOBREVIVÊNCIA)

6. Considerações finais

Os dados analisados nesta pesquisa comprovam as hipóteses iniciais de que: (a) a hipossegmentação ocorre ainda no segundo segmento do ensino fundamental, revelando uma frequência de 78% entre os sujeitos investigados; (b) a hipossegmentação com os clíticos é realizada tanto por alunos típicos quanto por atípicos; (c) é maior a quantidade de emprego por alunos atípicos; (d) os sujeitos atípicos realizam a hipossegmentação não somente na formação de palavras prosódicas, mostrando uma acentuada ocorrência de hipossegmentadas com conectores; (e) as ocorrências de hipossegmentação tendem a diminuir com o avanço da idade, salva exceção dos alunos diagnosticados com algum desenvolvimento atípico, os quais demonstraram, através dos dados, um *status* estável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernardete M. Problemas e perspectivas da alfabetização no Brasil. In: *Anais do Encontro de Alfabetizadores.* Juiz de Fora: Edufjf, 1991, p. 11-21.

_____; FIAD, Raquel Salek; SABINSON, M. L. M. *Cenas de aquisição da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ALBUQUERQUE, Guiomar. *Processamento da leitura em portadores*

de TDAH. 2003. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

_____ et al. Processamento da linguagem no transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. (Language Processing in Attention Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD). Rio de Janeiro: *D.E.L.T.A.*, vol. 28, n. 2, p. 245-280, 2012.

BISOL, Leda. Sândi externo: o processo e a variação. In. KATO, Mary (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP, vol. 5, 1996, p. 55-94.

_____. A palavra fonológica pós-lexical. In: MOLLICA, M. C.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). *A palavra*: forma e sentido**.** Campinas: Pontes /RG, 2007.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Alfabetização*: método fônico. São Paulo: Memnon, 2002.

CUNHA, Ana Paula Nobre; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Edição especial n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_1_a_influencia_da_hierarquia_prosodica.pdf>.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Rev. CEFAC*, São Paulo, vol. 11, supl. 2, p. 194-200, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/16-08.pdf>.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, A. G. (Org.). *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

LIMA, C. C.; ALBUQUERQUE, G. Avaliação de linguagem e comorbidades com transtornos de linguagem. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. (Eds.). *Princípios e práticas em transtorno de déficit de aten-*

ção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 117-142.

MOLLICA, Maria Cecilia. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____; SILVA, C. A. P. P. G. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina (Orgs.). *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012, vol. 1.

_____; SILVA, C. P. G.; BATISTA. Em busca de novo paradigma nas ciências humanas. *Revista Interfaces*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UFRJ/CLA, ano 20, n. 21, 2014.

MOUSINHO, R. O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento. *Revista Sinpro-Rio*, Ano IV, n. 5, 2010.

PAVÃO, Vânia. Dislexia e disortografia: a importância do diagnóstico. *Instituto de gestalt-terapia e atendimento familiar na rede*, vol. 2, n. 3, 2005. Disponível em: <https://www.igt.psc.br/artigos/dislexia_e_disortografia_a_importancia_do_diagnostico.htm>.

PINTO, Cibele Lemos; TAVARES, Elenice Maria. O lúdico na aprendizagem: aprender e aprender. *Revista da Católica*, Uberlândia, vol. 2, n. 3, p. 226-235, 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-pedagogia.pdf>.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, vol. 10, n. 2. Porto Alegre, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200003>.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd*, em outubro de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

STAKE, R. *The art of case research*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1995.

STAMPA, M. *Aquisição da leitura e da escrita*: uma abordagem a partir da consciência fonológica. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas. Entendendo e Praticando.* Estimulando a Aprendizagem através das Habilidades Auditivas**.** Da teoria a prática. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

YIN, R. *Case study research: design and methods.* London: Sage, 1984.

O EFEITO PATÊMICO NA FORMAÇÃO DE PALAVRAS: EXPRESSIVIDADE E INTENCIONALIDADE DISCURSIVA

Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal (UERJ)
pilarcordeiro@hotmail.com
Viviane Mara Vieira Cardoso (UERJ/CPII)
vivimaravc@gmail.com

RESUMO

A necessidade de comunicação e interação linguística suscita no falante a obrigação de criar novas palavras. Isso não apenas para ampliar seu léxico, mas também, para suprir uma carência imposta pela própria interação social. Dessa maneira, quando não há elemento lexical que cumpra o papel em determinado momento discursivo, o falante cria novos vocábulos ou toma por empréstimo em outras línguas. A partir disso, este trabalho tem como proposta discutir a produtividade emotiva na formação de palavras. Para tanto, o trabalho abordará o que é e como surgem novas palavras no léxico do português. Sendo assim, utilizamos por alicerces diversos teóricos a respeito do tema, fazendo, portanto, uma revisão das atuais abordagens sobre neologismo. Por fim, discutiremos como a emoção, isto é, o *pathos* pode estar inserido no discurso e perpassam pela formação de palavras e sua intencionalidade.

Palavras-chave: Neologismo. Emoção. Discurso.

1. Introdução

A produtividade lexical de um falante é tão numerosa quanto é a necessidade proveniente da interação comunicativa. Nessa interação, os sujeitos comunicantes criam e recriam palavras, frases, textos e discursos com propósitos intrínsecos de atuar sobre o seu interlocutor. Assim, a cada tentativa de tomada de turno, há necessidade de fazer o TU destinatário mudar seu comportamento e ideia. Assim também, é maior e mais expressiva a criatividade se mais perto o falante estiver de seu objetivo.

Partindo desse mesmo conceito, os textos escritos sugerem maior ou menor força argumentativa. Ela, no entanto, nunca se desvencilha do discurso, isto é, sempre está presente nos textos diversos, principalmente, se o caso for de textos que tenham por objetivo primeiro da argumentação. Dessa forma, os textos midiáticos usarão em maior grau efeitos expressivos a fim de seduzir o seu interlocutor com estratégias que visam à emoção e à adesão de um possível consumidor. Em casos de textos jornalísticos, algo parecido ocorre aos leitores, mas, neste caso, são ideias e

opiniões que serão comercializadas.

É em meio a esse jogo de sedução e persuasão midiática que surgem, diariamente, palavras novas incorporadas ao vocabulário específico do jornalismo. Muitas vezes, esses elementos têm sua origem em expressões e usos populares. Outras vezes, são criadas pelos próprios jornalistas e demais escritores para suprirem uma necessidade cunhada pela interação e pela escrita. Isso significa que as dinâmicas sociais introduzem a demanda argumentativa – persuasiva e, por isso, sugerem novos itens para atender essas necessidades.

É nesse ponto que nosso trabalho está situado, na demanda gerada através das atuais discussões e criações neológicas em tempos de grande eloquência no meio virtual a respeito de debates que antes eram tabus para a sociedade. Por isso, selecionamos um artigo publicado na revista veja online no qual surgem alguns neologismos que ainda são alvos de grande polêmica social.

Neste trabalho, portanto, iniciaremos as discussões a respeito de como surgem os neologismos e de que forma esse assunto vem sendo abordado dentro da morfologia a partir dos estudos de Valente (2012), Henriques (2011), Alves (2011) e outros que sugerem classificações e esclarecem-nos as dúvidas a respeito desse processo linguístico.

Na segunda parte, abordaremos a emoção produzida no discurso jornalístico. Para isso, basear-nos-emos nas propostas de Charaudeau (2010) e Plantin (2010) e suas perspectivas sobre efeito patêmico no discurso midiático e essa como estratégia argumentativa.

Por último, direcionaremos nossos esforções para análise do artigo proposto a título de exemplificação no nosso trabalho. A primeira proposta de análise será de apresentação de verbetes dos neologismos, consultados nos dicionários: Houaiss, Aurélio e no VOLP (*Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*). Juntamente a essa consulta, apresentaremos uma proposta de análise mórfica orquestrada a partir dos conceitos aqui definidos.

Na segunda parte de nossa análise, enfocaremos nossa discussão para emoção discursiva no texto produzido pelo jornalista Reinaldo Azevedo, tendo em vista que é esse o autor cujo texto é objeto de estudo. Nessa análise, discutiremos a produtividade emotiva na criação de novos elementos lexicais, isto é, nos neologismos, além da possível intencionalidade subjetiva provocadora de efeito patêmico no discurso.

Finamente, na última parte do trabalho apresentaremos as conclusões a que chegamos sobre as nossas hipóteses formuladas antes mesmo da pesquisa se concretizar em: a criação de novas palavras depende não somente da necessidade linguística, mas também, do efeito de sentido que se deseja produzir no sujeito interpretante.

2. - O fenômeno do neologismo

2.1. Criação neológica

O falante cria palavras para atender às necessidades diárias de interação comunicativa e também expressivas. Assim, esses novos itens surgem por meio de um propósito interacional discursivo, mas sempre obedecendo a critérios extremamente formais impostos pelo próprio sistema linguístico.

Dessa mesma forma, essas novas palavras (nunca antes atestadas em dicionários ou manuais) se incorporam basicamente de duas maneiras no léxico da língua: por empréstimo linguístico ou por criação. Nesse sentido, Henriques (2013) e Bechara (2004) chamam atenção ao fato de os empréstimos de outras línguas também configurarem- se como neologismos. Esses neologismos não só ampliam o léxico, mas também, o revitalizam-no por meio das transferências de prefixos, preposições, ordem de palavras. Cláudio Cezar Henriques ainda subdivide os neologismos em três grandes tipos: os neologismos formais ou lexicais, estrangeirismos e neologismos semânticos.

O falante, portanto, tem consciência da criação do novo vocábulo, pois ativa os morfemas, elementos esses pertencentes à cadeia fechada do sistema linguístico, para criar novos componentes lexicais. A partir disso, para esse novo vocábulo ser incorporado ao léxico, não basta apenas sua criação seja atenta às normas linguísticas do sistema, mas, sobretudo, é necessário que haja aceitação desse item por toda a comunidade falante. É dessa forma, então, que um neologismo passa a atingir diversos propósitos além do fundamental que é apresentar um vocábulo novo onde não existia outrem para suprir carência comunicativa, mas também, atingir objetivos discursivos, estilísticos e sociais.

Valente (2012) salienta para que se tome cuidado de que o novo artefato lexical não ser discriminado com erro. Ou em outro caso, a nova criação vocabular não apresentar traço semântico distintivo único que permita ser um dia incorporado ao corpo léxico. Isso significa que em ca-

so de ocorrência de criação vocabular inédita, mas que, no meio linguístico, exista outro item que supra tal necessidade ou apresente características semânticas aproximadas, não será, então bem aceito o vocábulo. Nesse caso, então, é provável que a comunidade falante não aceite tal neologismo e esse seja adicionado à língua como erro.

Alguns autores não distinguem as diferenciações existentes entre as nuances diversas apresentadas por um novo vocábulo ou não demandam esforços para esse direcionamento. Assim, é possível que se difunda a crença que apenas criações esdrúxulas sem motivos aparentes e óbvios são novos itens lexicais. Quando, na verdade, há diversas formas que se pode conceituar um neologismo e que sua criação normalmente é baseada em itens já existentes na língua e sugerem analogia a outros vocábulos, por vezes, menos complexos.

Cunha (1985), por exemplo, apresenta uma sistematização clássica na seção que compreende a abordagem sobre formação de palavras. Dessa maneira, a menção à criação de novas palavras pelos processos formadores não é objeto de estudo do autor; entretanto, ele apresenta segmentação topicalizada dos processos de hibridismo, onomatopeia, abreviação vocabular e sigla, sem deixar claro que esses também são processos englobados na composição e derivação vocabular e, por vezes, neológicos. Acreditamos que, por não haver esclarecimentos quanto a isso, outros autores à sua semelhança não dão pareceres sobre o tema ou sistematizam os processos acima como novos processos de ampliação lexical na língua, como muitos atestam o fenômeno neológico.

Quanto a Azeredo (2013), não menciona em específico o fenômeno em seu livro atual diretamente, como fazem os autores de manuais didáticos. O autor se atém à formação de palavras em linhas gerais, dando enfoque ao processo pelo qual se deriva ou compõem os itens do léxico no português, mas não direciona esforços específicos a esse propósito.

Alves (2011), por sua vez tem demando grandes esforços a esse respeito, tanto que apresenta estudo conceitual a respeito do assunto. A autora sistematiza alguns tipos de neologia como: *neologia fonológica, neologia sintática* (derivação, composição, formação por siglas, composição sintagmática), *neologia semântica, neologia por empréstimo, conversão*, entre outros processos. Dentre as possibilidades atestadas por ela direcionaremos nossos ânimos às apresentações de neologismo sintático. Esse é também o processo pelo qual se apresentam um novo item lexical.

Com efeito, podemos dizer também que a criação de novos itens

lexicais é comum e necessária ao propósito evolutivo da língua, pois é dessa maneira, que se dá a expansão do léxico. Assim, é possível atingir um dos objetivos do sistema que é contemplar a dinamicidade da língua e das interações humanas, como atesta Basílio (2013):

> Mas um conjunto fechado de designação não é suficiente. Como estamos sempre (re) produzindo e (re) conhecendo novos seres, objetos e relações, precisamos de um sistema dinâmico, capaz de expandirá medida que se manifesta a necessidade de novas unidades de designação para novos objetos (...) a partir dessas novas unidades de construção de enunciados. (p. 9)

Ainda segundo Basílio (2013), os novos itens lexicais são acessados numa memória virtual existente na língua. De tal modo, não se sobrecarrega a memória real do falante. Nesse sentido, o léxico mental, em grande maioria, seria apenas acessado em ocasiões específicas, pois são residentes em outras classes virtualmente. Isso significa que o *léxico provê* estruturas para o aproveitamento de uma classe para a formação de uma equivalente em outra.

Dessa maneira, os novos itens lexicais surgem por meio do acesso ao sistema linguístico do falante. Esse por sua vez, utiliza as formas presas como base a sua criação e, assim, veicular o sentido pretendido e as formas livres. Isso significa que boa parte das novas palavras que surgem se dão a partir do material já existente na língua.

A respeito desse processo de aquisição de novas palavras Gonçalves (2011, p. 54) tem a seguinte afirmação: “A derivação cria vocábulo novo, isto é, está a serviço de uma palavra nova. A flexão, ao contrário, representa diferentes formas de uma mesma palavra não criando, por isso, vocábulo novo”. Devemos, no entanto, chamar atenção ao fato que para atingir propósitos estilísticos, é possível que essa estabilidade na formação proposta por Gonçalves (2011) não seja cumprida à risca.

2.2. Neologismo sintático e neologismo formal

Para nossa perspectiva de estudo, faz-se necessário um recorte de enfoque de investigação. Por esse motivo, apreciaremos com maior profundidade a questão dos neologismos formais, chamados por Ieda Maria Alves de neologismos sintáticos. Além disso por esse ser recurso frequentemente revisitado para a construção dos múltiplos sentidos dados em textos midiáticos.

Henriques (2011) classifica de forma geral os neologismos por

composição e derivação neologismos lexicais ou formais. Ele ainda afirma que as formações neológicas podem seguir diversos critérios, mas que a maneira mais comum são a inspiração em outras palavras. Assim o chamado *neologismo sintático* para Alves (2011) se apresentará como *cruzamento morfológico* para Henriques (2011).

O cruzamento morfológico atestado por Cláudio Cezar Henriques é subdividido em dois tipos. No primeiro tipo, a composição de novos elementos se dá com a união de uma base mais um afixo ou com a união de bases lexicais. Este se aproxima de outro processo parecido que é o *epônimo,* ou seja, é o resultado de um processo metonímico que estabelece uma relação de contiguidade para criação de novas palavras a partir de nomes antropônimos. Podemos citar como exemplo atual o verbo criado por um participante do reality show Big Brother Brasil 11 o verbo "mariar". Esse verbo foi criado para "homenagear" a participante Maria Melilo que constantemente não entendia as brincadeiras, ironias e anedotas a seu respeito.

No segundo tipo de cruzamento morfológico, há a reunião de duas bases lexicais, mas uma delas perde por aglutinação parte do elemento silábico. A primeira delas perde a parte final da palavra e a segunda palavra perde a parte inicial da palavra. Para esse temos como exemplo a palavra que atualmente está em pauta de discussões diversas, principalmente nos movimentos sociais, que é "feminicídio". Claramente o exemplo une a parte inicial da palavra *feminino + cídio,* original de homicídio.

Ieda Maria Alves, por sua vez, considera que no processo de formação de palavras tem diversas vertentes. No caso da utilização de afixos, isto é, prefixos e sufixo, este é um processo sintático que se dá por meio da composição coordenativa e subordinativa e pelas siglas ou acronímicos. A autora acrescenta também ao processo sintático de formação neológica a combinação de radicais. Para ela, esses neologismos são inexauríveis, ou seja, possuem grande produtividade de itens.

O processo é assim chamado porque a combinação de seus elementos constituinte não está limitada apenas ao âmbito lexical, mas também ao nível frásico, pois havendo uma alteração na classe gramatical da palavra-base, ao ser acrescentado um prefixo ou um sufixo. Exemplo que podemos acrescentar ao pensamento de Alves (1990) é a palavra usada por Marina Silva após a não consolidação de seu novo partido, A REDE, ela se autodeclarou uma "sem-partido". Notemos, então que esse item cumpre as proposições do neologismo sintático, já que se conjuga através

da derivação prefixal ligada à palavra base através de hífen conforme a nova ortografia.

Finalmente, podemos dizer que os prefixos são extremamente expressivos quando aderidos ao radical, pois sugerem significação nova ao radical como é o caso da palavra "partido" que acrescida do sufixo "sem" passou a ter a valor de "ausência de", ausência de algo que antes era presente, havia um todo.

Adiante, falaremos mais a respeito do sentido produzido nas junções das bases lexicais.

3. Efeito patêmico no discurso

A motivação para a produção lexicológica numa língua é diversa, como já dissemos, principalmente, tendo em vista as múltiplas capacidades de um sistema linguístico e de seu falante. As motivações, no entanto, que permeiam o discurso midiático, em geral, na organização vocabular e na criação de novos itens surgem, em maioria das vezes, a partir de uma necessidade argumentativa impulsionada por outra, a persuasiva.

As criações linguísticas, portanto, são produzidas sob a influência do contexto sociodiscursivo. Entendemos por esse conceito o conjunto de crenças e valores que permeiam o ambiente de um indivíduo. Assim, ao mesmo tempo, a criação neológica é individual e também coletiva como o próprio signo linguístico.

Igualmente, da necessidade de adesão do interlocutor se dão os múltiplos recursos emocionais para se direcionar um determinado ponto de vista. Com efeito, surgem em meio aos debates, notícias e textos afins, itens vocabulares novos. Isso ocorre porque, naquele momento enunciativo, as palavras existentes no léxico não são suficientes para abarcar a emoção ou efeito de sentido que se deseja suscitar no interlocutor. Somado a isso, reside o fato que não é necessário o sujeito comunicante esteja realmente emocionado, mas que pareça tal coisa.

É nessa perspectiva que, já há algum tempo, o discurso jornalístico vem se despindo da formalidade antes vigente nas redações. O estilo desses modos discursivos, em geral, tem sido voltado ao resultado causado no leitor idealizado. Por esse motivo, o efeito de sentido provocado por palavras novas será tão ou mais expressivo que as já existentes no léxico, pois é por meio dessa produtividade intencional que se contemplará

de forma plena a intenção prevista. Plantin (2010) salienta seguinte observação a respeito dos chamados instrumentos de retórica do *pathos:*

> Na impossibilidade de mostrar, utilize meios cognitivos- linguísticos. Se você não pode mostrar nem o objeto, nem o filme, então descreva estes objetos e estes eventos emocionantes; não somente descreva, mas *amplifique estes dados emocionantes!* Utilize uma linguagem que tenda exacerbar os fatos indignos, cruéis, odiosos. (p. 66)

Podemos dizer, então, que os neologismos usados no discurso jornalístico cumprem o propósito na *mise-en-scène* comunicativa; já que além de minuciosamente pensadas para adequação ao sistema linguístico, também, provocam não apenas um efeito patêmico no sujeito destinatário como também argumenta a favor do ponto de vista do enunciador.

A argumentação é parte do ato comunicativo, pois segundo Charaudeau (2010) é a necessidade inerente de agir sobre o interlocutor. Assim, todo ato de interação comunicativa é uma tentativa de convencimento do *Tu destinatário*, é a tentativa de persuadir, seduzir esse *Tu*. Nesse jogo de sedução jornalístico, os elementos linguísticos são fundamentais à produção de cólera, indignação, compaixão etc.

Outro elemento usado para compor a emoção no discurso jornalístico é parecer ao interlocutor, alvo da emoção, aquilo que o Eu enunciador deseja. Esta é a faceta de uma tópica da emoção, isto é, um conjunto de fatores socialmente partilhados por indivíduos de uma mesma comunidade. Isso significa que determinado fato ou acontecimento possuem interpretações ou efeitos provocados diferentes a partir dos conhecimentos e cultura partilhados, conforme atesta Charaudeau (2010): "É pelo fato das emoções se manifestarem em um sujeito a propósito de algo que ele representa para si que elas podem ser nomeadas de intencionais". (p. 28)

Notemos, então, que o efeito patêmico que se deseja influir no interlocutor passa pela tópica. No caso do artigo jornalístico que analisaremos, a tópica da emoção, frequentemente explorada pela mídia, será acompanhada também da tópica da “antipatia” Charaudeau (2010) nos diz que "o sujeito está ao mesmo tempo em estado de indignação e em comportamento de denúncia do responsável pelo sofrimento de outro”.

Além disso, as representações por serem sempre sociodiscursivas são também grandes representantes do pensamento do indivíduo e, por isso, representante de um sujeito. Assim se o sujeito vivencia um determinado estado de coisa de ordem afetiva, ele tenderá a carregar consigo

essa carga afetiva. Portanto, quando, nas suas trocas comunicativas estabelecerá com seu parceiro esses mesmo conceitos que consigo carregam.

Outro fator ao qual nós devemos atentar são as seleções lexicais dos sujeitos enunciadores. Se não nos cabe à identificação da origem da emoção no individuo, devemos nos voltar, pelo menos, para a linguagem que esse produz; já que é este objeto de estudo linguístico. Dessa forma, é possível dizer que algumas palavras ou expressões podem vir a causar no destinatário maior ou menor grau emotivo. Isso por que não é necessariamente o que é dito que é passível de carga patêmica, mas sobretudo, como é construído o enunciado. Ainda assim, palavras como: dor, angústia, horror, indignação são as que carregam em si o significado emotivo, mas será a situação social que determinará tal efeito almejado.

Nesse mesmo sentido, há palavras que não carregam em si o efeito emotivo, mas conjugadas a outras transmitem a intencionalidade discursiva causando o efeito desejado no auditório. As palavras "vítima" e "assassino" mudam suas cargas patêmicas se vierem estampadas numa manchete de jornal e delas acrescidas crianças, idosos ou animais de estimação. Já esses mesmos termos são parte de brincadeira comum aos anos 80, chamado Vítima, Assassino e Detetive, esvaziam- se em significado, antes causador de comoção social.

Cabe ainda ressaltar que além de os fatores que auxiliam na estratégia patêmica discursiva, além das já mencionadas tópicas e situação sociodiscursiva, há também o sujeito comunicante ser portador de certa carga emotiva em seus enunciados. Ele deve, então, não apenas estar em estado emocional alterado, ou seja, colérico, indignado, compadecido, mas parecer ao seu auditório tal coisa. Quanto mais convincente for sua máscara social assumida no momento da enunciação, maior também será a adesão de seu interlocutor.

Assim sendo, os elementos apresentados são partes fundamentais para adesão do interlocutor ao enunciado. Não apenas isso, eles são essenciais aos efeitos que se pretende causar no destinatário. Seja comoção, indignação ou repulsa, essas emoções são parte da encenação discursiva com propósitos antes de tudo persuasivos- argumentativos que seguem o caminho da patêmico para atingir os objetivos antes previstos pelo EU enunciador.

4. *Seleção lexical e pathos*

4.1. Análise mórfica

Ao iniciarmos nosso trabalho, consultamos, primeiramente, os dicionários mais tradicionais em relação às pesquisas de palavras novas incorporadas à língua portuguesa. Por esse motivo, pesquisamos a vigência dos aparentes neologismos *feminazi*, *feminazismo*, *gayzista* e *gaynazista* nos dicionários Aurélio (2010) e Houaiss (2015). Fizemos essa consulta para justificar a afirmação acerca delas serem nomeadas como neologismos.

Nessa consulta, como já esperado, não encontramos registros de ambas as palavras, apenas aquelas que seriam suas matrizes, as palavras: feministas e feminismo para análoga *feminazi* e *feminazismo*. Isso confirma a tese de Valente (2012) de que muitos neologismos são em parte uma relação de analogia com as palavras primitivas.

Consultamos também, esses mesmos vocábulos no VOLP online (*Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*). Da mesma maneira que anteriormente, não foi encontrado nenhum registro de tais palavras no vocabulário da Academia Brasileira de Letras. O que também confirma o fato desses elementos não estarem incorporadas oficialmente ao léxico, mas apenas fazerem parte do cotidiano popular em diversas dimensões.

Os neologismos confirmados foram usados no título e corpo da reportagem de Reinaldo Azevedo do dia 23/09/2015, que transcrevemos abaixo: “Patrulha gayzista e feminazi chega ao Colégio Pedro II, uma instituição federal”.

As palavras em apreço: *gayzista, gayzista, feminazi e feminazimo* são, como já dito, os neologismos análogos às palavras já incorporadas ao léxico. Para *gayzista e gayzismo* apenas uma das origens é possível, a priori, a palavra inglesa *gay*. Já *feminazi* e *feminazismo*, podem ter tido sua origem em “feminismo” e “feminista”.

Ao nos atemos aos compostos percebemos que este neologismo além de serem originados analogamente a outro, é também um composto morfológico denominado por Henriques (2011) como *cruzamento morfológico*. Este processo consiste em usar, nas novas criações, parte inicial de uma palavra e o final de outra. Assim, para Henriques (2011), “feminazi” e“ gayzista” seriam um processo por derivação ou composição, o que suscita o questionamento de quais seriam as outras duas palavras que

participariam da criação, também cedendo parte da palavra como base lexical? Facilmente chegamos ao vocábulo “nazista”, pois a partir de “ nazi” que chegamos a essa conclusão de que a palavra original tenha sido dividida em das partes para atender à demanda solicitadas posteriores. Notemos, também, que a produtividade neológica carece nessa formação de mesma palavra-base para ambos os neologismos, o que já podemos sugerir a necessidade expressiva de tal formação.

Em *feminazi*, por exemplo, uniu-se a base *femin* + *nazi*. Nesse composto, talvez por arbitrariedade do falante, a 2ª base lexical a ser usada não foi a última, mas a primeira. Isso, provavelmente, por ser o sufixo “ista”, já fazer parte da palavra matriz. Há também de se perceber que a aglutinação do “n” final de radical mais “ n” inicial da base “ nazi”, confirmando então as palavras de Henriques (2011).

Quanto à *feminazismo*, a palavra de segundo elemento da composição neológica não foi suprimida como nos critérios estabelecidos por Henriques (2011). Nesse caso, apresenta-se composição nova do processo cruzamento morfológico. Manteremos tal classificação, pois o radical *femin* não sofreu alteração na estrutura. Além disso, a realização da composição manteve-se a mesma que no exemplo anterior.

O elemento *gayzista*, também, pertence à classificação dada por Henriques (2011): *cruzamento morfológico*, mas este segue à risca as descrições do autor, pois para sua formação uniu-se as bases “ gay” da primeira palavra e a base “zista”, segunda na formação da palavra “ nazista”.

Já em *gayzimo* a origem do segundo elemento é análogo à palavra *nazismo*. Acreditamos essa analogia devido aos demais compostos, como por exemplo, *feminazismo*. O cruzamento morfológico, no entanto, não fica tão aparente como nos demais vocábulos.

Outros neologismos também são usados durante o artigo de Reinaldo Azevedo como, por exemplo, “alunxs”, “ medicxs”, “ dxs” e “xs”. Esses, porém, não serão nosso objeto de estudo por representarem outras categorias morfológicas também, a categoria de gênero. Pois, dessa forma, o debate proposto se estenderia por outro viés que não apenas as criações neológicas e suas expressividades.

Na próxima sessão, discutiremos a subjetividade emotiva intrínseca à produtividade na formação de palavras. E também como a emoção no discurso pode estar atrelada ás escolhas linguística, mais precisamente

na formação e no uso de neologismos no discurso jornalístico.

4.2. Contexto discursivo:

Como proposta de trabalho, separamos um artigo de Reinaldo Azevedo, jornalista da revista *Veja* Online cujo artigo foi publicado em Reinaldo Azevedo 23/09/2015 às 2:26. Este artigo foi causador de grande fervor nas redes sócias ao ser publicado, tanto pela temática que abrange não apenas o ponto de vista do autor como também as escolhas lexicais adotadas por ele.

Separamos a seguir trechos identificados, não somente as palavras selecionadas por esse jornalista, como os neologismos, mas também o contexto discursivo para que, dessa maneira, possamos ilustrar melhor nossa visão até aqui.

O jornalista trabalha sua análise apoiado na discussão a respeito da categoria de gênero no português, mas nosso objetivo aqui não é discutir tal assunto, mas nos pautar na criação neológica. Ele tenta através de demonstração de pareceres da gramática tradicional argumentar em favor de seu ponto de vista, mais que isso, usa a tópica da antipatia para acusar o uso dos termos com supressão das desinências de gênero. Para isso, usa substantivos neológicos para acusar seus opositores textuais. Vejamos, então, como se dá a expressividade da formação de palavras em prática, apresentado pelo inflamado artigo ideológico do Jornalista.

4.3. Tópica da emoção:

4.3.1. Uso do saudosismo

> ***Ah**, Colégio Pedro II, de **tão gloriosas tradições**!!!*
> *Que mal o acometeu?*

O uso da interjeição grifada seguida da expressão “de tão gloriosa tradição” anuncia ao leitor um saudosismo aparente e exposto pelo enunciador que adiante marcará seu posicionamento contrário à ruptura com as tradições e costumes estabelecidos até então.

Também podemos salientar nessa introdução de Azevedo o uso do vocativo que de forma intertextual alude a Luiz de Camões como patrono de uma língua portuguesa pura e imaculada como nos tempos do poeta. Note-se que há a crença leiga de que o poeta era detentor de uma língua

sem interferências ou variações.

4.3.2. Imaginário coletivo:

> *A escola federal, informa o jornal O Globo, já está submetida à* ***ditadura*** *das patrulhas dos grupos gays e* *feminazis,* *que pretendem, atenção!, "suprimir o gênero" das palavras.*

Nesse trecho, note-se o uso da palavra "ditadura" foi intencionalmente inserida anteriormente às palavras "gays" e "feminazis". Esse elemento não apenas nos traz à lembrança o sentido de imposição de algo à força, mas sobretudo, traz à lembrança os anos de horror vividos pela sociedade brasileira. Aqui, portanto, o *pathos* se apoia em dados históricos para surtir efeito esperado no interlocutor.

Também devemos ressaltar o uso, pela primeira vez, no corpo do texto do neologismo "feminazis". Esse seguindo à "ditadura" completam o efeito expressivo proposto de emoção por meio do imaginário coletivo de uma sociedade que não possui recordações felizes nem a respeito de ditadura ou quiçá com relação a qualquer referência ao nazismo, carregada no segundo radical de "feminazis".

4.3.3. Interlocução

> *Você vai falar com médicos e médicas? Então,* ***meu amigo****, você está se dirigindo a "médicxs". O grupo consonantal nem tem expressão sonora possível em português. Mas e daí.*

Nesse trecho, o aposto confere ao texto maior proximidade ao leitor. Agora, então está estabelecido o parceiro comunicativo. Este não é mais um ser pressuposto, ele se materializa no aposto " meu amigo". Além disso, também revela o ponto de vista de seu enunciado; já que há a defesa da não bipartição de gênero gramatical. O uso do substantivo "amigo", ou seja, gênero neutro atribuído ao leitor de sua coluna, representado pelo masculino da desinência de gênero "o" vem reforçar tal ideia.

4.4. Tópico da antipatia

4.4.1. Uso de nomes pejorativos

> *1- **A boçalidade** é de tal ordem que, no tal comunicado, lê-se o seguinte:*
>
> *2- A entrada dos alunxs do turno da tarde"... Ora, "dos" é a contração da preposição "de" com o artigo definido, masculino e plural "os". Logo, a se levar a cabo **a estupidez**, dever-se-ia escrever "a entrada dxs alunxs.*

Os elementos grifados "boçalidade" e estupidez", nos trechos em destaque, conferem ao texto a menção à tópica da antipatia que anteriormente mencionada. O uso dessa seleção lexical sugere a avaliação do enunciado contra os opositores mencionados: gayzistas e feminazi.

Ao tratar como boçalidade e estupidez as atitudes de quem denuncia, o sujeito enunciador acusa de transgressor das regras sociais e de quebra desse contrato que estariam tácitos ao seu ver. Esse sujeito confere a si um algoz, perseguidor daquele que estaria cometendo um crime. Nesse caso, crime contra a língua portuguesa.

4.4.2. Neologismos

> *1- Ora vejam! Os nossos **gayzistas** e as nossas **feminazis** se preocuparam com o "a" e com "o" dos substantivos e adjetivos, mas se esqueceram dos artigos.*
>
> *2- Infelizmente para o **gayzismo** e para o **feminazismo**, não temos o "the", do inglês, como artigo…*
>
> *3- Até porque o **gayzismos** e o **feminizanismo** representam apenas a si mesmos.*

A tópica da antipatia se completa com a inserção dos esperados neologismos, propostos como objeto de estudo deste trabalho. Ao selecionar as escolhas acima grifadas, os elementos "gayzista, feminazi, gayzismo e feminazismo" concluem a acusação pretendida pelo enunciador, que desde o início do seu texto, propõe a delação de crimes contra a língua.

Mais do que isso, o sujeito da enunciação propõe, com o novo léxico uma avalição sua a respeito desses elementos. Além disso, constrói

com sua plateia, isto é, seu leitor, chamado de amigo, uma relação de repulsa à bipartição dos gêneros. Esta é provocada pela união de radicais repletos de carga semântica negativa aos olhos da sociedade atual. Ao unir: *gay+ ista; femin+ nazi; gay + ismo e femin+ nazismo* seleciona e cria tais componentes lexicais novos.

O sujeito enunciador, portanto, que também é um sujeito social, pretende, com esses vocábulos, marcar seu ponto de vista a respeito de algo ou alguém. Nesse caso, não é sobre algo pequeno como as categorias de gênero que há são muito discutidas por grandes mestres, mas a respeito do gênero social dos indivíduos.

4.4.3. Marcas de enunciação

> *A ideologia de gênero, que tenta* ***se impor na porrada*** *nas escolas, sob o patrocínio do* ***petismo*** *e de* ***esquerdismos*** *ainda mais mixurucas, é que tem de ser combatida.*

O uso da expressão grifada pode ser considerado de caráter pessoal e uma marca de subjetividade do enunciador no discurso; já que além de pertencer à categoria informal da língua, pois pode ser classificada como gíria, é também restrita a determinados grupos e indivíduos em específico.

Outro ponto de relevância que podemos destacar nesse excerto são outros neologismos utilizados pelo enunciador: “petismo” e “esquerdismo”. Aqui revela- se outro objeto de acusação do enunciador por meio das escolhas lexicais. A motivação para essa construção lexical está na oposição política que o sujeito enunciador deseja esclarecer. Assim também, este posiciona lugares sociodiscursivos e papeis a serem adotados pelos parceiros no jogo comunicativo.

Dessa forma, ao estabelecer tais papéis, o enunciador marca seu ponto de enunciação e persuade por meio dos elementos lexicais criados; já que eles revelam não somente sua face discursiva, mas também, sua face social.

Muitas outras questões poderiam ser abordadas a respeito desse texto, como as ideologias a serem transmitidas; a ironia utilizada como recurso expressivo; os papéis sociais atribuídos ao enunciador, ao interlocutor e aos sujeitos perseguidos no discurso; o suporte de veiculação como forma de organizador discursivo e gênero textual e, por fim, as es-

tratégias argumentativas adotadas durante o artigo.

Tentamos, no entanto, nos focar apenas no contexto discursivo e a produtividade neológica para provar nossa hipótese de que as criações vocabulares são intencionais e estão subjugadas à intenção do falante e do efeito patêmico que se deseja causar no destinatário.

5. Conclusão

Nesse trabalho, propomo-nos a discutir a produtividade neológica e sua possível motivação. Para isso, abordamos pensamentos diversos a respeito do assunto como as de André Valente, Cláudio Cezar Henriques, Ieda Maria Alves. Usamos também como suporte as pesquisas de Carlos Alexandre Gonçalves e Margarida Basílio, pois ambos são especialistas no que tange os conceitos sobre a formação de palavras.

Abordamos, também, as possíveis situações de produtividade neológica, bem como algumas classificações a esse respeito. Adotamos, no entanto, a perspectiva de Henriques (2011) quanto à classificação para os neologismos encontrados. Isso porque sua teoria se enquadra melhor à nossa proposta. A união, pois, de radicais, tomando a primeira parte do elemento lexical e a segunda do segundo elemento lexical são as formas atuais e mais comuns de criação neológica. Elas são tão frequentes porque o processo de composição é mais simples quando os propósitos são intencionais discursivos.

Na segunda seção, a criação e ampliação lexical foram debatidas e concluímos que elas estão sob julgo das intenções da enunciação e apoiadas nos objetivos do sujeito. Assim a interação comunicativa pode produzir novos itens lexicais e demonstrar não apenas a intencionalidade do falante, mas também, aspectos da subjetividade do enunciador. Esses aspectos podem, muitas vezes, ser representados pelo conhecimento de mudo e costumes partilhados socialmente.

Outra questão que deve ser destacada ao cabo desse trabalho é a formação de novas palavras, sendo elas neológicas ou não. Ao se disporem em um texto, principalmente, em textos escritos, pertencerão ao mesmo campo semântico ou ao mesmo objetivo discursivo. Isso significa que, os itens lexicais não sendo pertencentes ao mesmo campo semântico, como: cadeira, sofá, poltrona, por exemplo, eles possuirão, necessariamente, um objetivo comum; portanto, aproximação semântica é determinada pelo contexto, como nos exemplos *gayzista e feminazis.* Esses

compostos, nas suas formações, antes pertencentes à outra realidade, agora são pertencentes ao campo de ditadura, patrulham e nazismo.

Finalmente, devemos dizer que as escolhas nas diversas formas discursivas serão sempre intencionais, então, não fugirão a esta regra a criação de novos compostos lexicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009. Disponível em: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2013.

AZEVEDO, Reginaldo. Blog do jornalista Reginaldo Azevedo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral>. Acesso em: 23-09-2015.

BASÍLIO, Margarida. *Formação da classe de palavras no português do Brasil*. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramatica portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CHARAUDEU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia. *As emoções no discurso*, vol. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. 9. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1983.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Iniciação aos estudos morfológicos*: flexão e derivação em português. São Paulo: Contexto, 2011.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Morfologia*: estudos lexicais em perspectiva sincrônica. 4. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HOLANDA, Aurélio Buarque. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

HOUAISS, Antônio. *Novo Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Objetiva, 2015.

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*: criação lexical. Rio de Janeiro: Ática,

2011.

PLANTIN, Christian. As razões das emoções. In: MENDES, Emília e MACHADO, Ida Lúcia. *As emoções no discurso*, vol. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

VALENTE, André. *Neologia na mídia e na literatura*: percursos linguístico-discursivos. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

Anexo:

Patrulha gayzista e feminazi chega ao Colégio Pedro II, uma instituição federal

Reinaldo Azevedo 23/09/2015 às 2:26

Ah, Colégio Pedro II, de tão gloriosas tradições!!! Que mal o acometeu?

A escola federal, informa o jornal O Globo, já está submetida à ditadura das patrulhas dos grupos gays e feminazis, que pretendem, atenção!, "suprimir o gênero" das palavras no singular ou no plural quando elas designarem tanto homens como mulheres. Assim, no lugar do "o" e do "a", entra uma letra "x".

Você vai falar com médicos e médicas? Então, meu amigo, você está se dirigindo a "médicxs". O grupo consonantal nem tem expressão sonora possível em português. Mas e daí? Os militantes, como sabemos, podem mudar até a gramática. A matemática…, bem, essa eles já mataram faz tempo.

Num comunicado do colégio, os "alunxs" recebem instruções especiais em razão de uma reforma no prédio. As provas também trazem o espaço para que o "alunx" coloque o seu nome.

A boçalidade é de tal ordem que, no tal comunicado, lê-se o seguinte: "A entrada dos alunxs do turno da tarde"… Ora, "dos" é a contração da preposição "de" com o artigo definido, masculino e plural "os". Logo, a se levar a cabo a estupidez, dever-se-ia escrever "a entrada dxs alunxs".

Ora vejam! Os nossos gayzistas e as nossas feminazis se preocuparam com o "a" e com "o" dos substantivos e adjetivos, mas se esqueceram dos artigos. Como se fará no caso dos substantivos comuns de dois gêneros? Quando nos referirmos a estudantes homens e mulheres, escreveremos "dxs estudantes"?

Infelizmente para o gayzismo e para o feminazismo, não temos o "the", do inglês, como artigo…

Isso é de uma estupidez sem limite. De resto, se formos proceder a um estudo das origens latinas do gênero em português, muita coisa se explicará pela evolução da língua e nada têm de discriminação de gênero.

A ideologia de gênero, que tenta se impor na porrada nas escolas, sob o patrocínio do petismo e de esquerdismos ainda mais mixurucas, é que tem de ser combatida. Até porque o gayzismos e o feminizanismo representam apenas a si mesmos. Não são expressões da vontade nem dos gays nem das mulheres.

A propósito, a gente diz "os gays" ou "xs gays"?

Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/patrulha-gayzista-e-feminazi-chega-ao-colegio-pedro-ii-uma-instituicao-federal>.

O ENCAPSULAMENTO DA IDEOLOGIA EVANGÉLICA NA EXPRESSÃO "DO MUNDO"

Érica Portas (UERJ)
portasrj@hotmail.com

RESUMO

Considerando que a prática social, da qual faz parte a interação pela linguagem, e a percepção da realidade seriam dois traços semânticos fundamentais no trajeto semiológico realidade/referente/linguagem, observa-se que significado dos signos linguísticos varia de acordo com os filtros sociais, culturalmente padronizados, pelos quais cada grupo social apreende a realidade. Dessa maneira, por meio de uma análise semântico-discursiva, esta pesquisa pretende analisar o significado do jargão evangélico "do mundo" partindo da hipótese de que esse jargão seria mais do que uma simples terminologia realizada pelo grupo, seria uma expressão do modo como o grupo social evangélico concebe, a partir dos seus sistemas de valores, a realidade que o cerca. Atuando, portanto, a expressão como um poderoso recurso para a comunicação desses valores.

Palavras-chave: Ideologia. Jargão. Significado.

1. Introdução

A partir de estudo semântico-discursivo da expressão "do mundo", no qual se reconhece a estrita relação entre língua e sociedade, este artigo, fundamentando-se nos conceitos de formação ideológica, prática discursiva, referente, significação, subjetividade compartilhada, analisou a construção do significado da expressão "do mundo" no contexto evangélico. Para tanto foram investigados, entre reportagens e postagens em fóruns, vinte textos, cujo conteúdo corroborava com a hipótese inicial desta pesquisa; contudo, a fim que o trabalho não ficasse muito extenso, apenas oito textos foram analisados aqui.

O presente estudo iniciará a fundamentação teórica abordando o caráter convencional da linguagem e seguirá com os títulos: Linguagem e ideologia, Os signos e a realidade, Relação intergrupos e O discurso religioso. E, ao final, será feita a análise do *corpus*.

2. *O caráter convencional da linguagem*

Saussure, ao apoiar-se na caracterização abstrata da língua, despreendeu-se do contexto social e histórico. Dessa maneira, quando o autor aborda o caráter convencional da linguagem, considera apenas o seu caráter arbitrário, abandonando, portanto, os aspectos mais caracterizadores do seu papel social, reconhecidos pela análise do discurso.

Portanto, como essa corrente teórica analisa as construções ideológicas materializadas linguagem, isto é, a relação entre língua, sociedade e discurso, esta pesquisa, a fim de que se possa compreender a metamorfose semântica aqui analisada, deslocará o estudo dessa mutação para o domínio da análise do discurso, porquanto se sabe que a identidade sociodiscursiva se reflete na linguagem.

Destarte, na medida em que as línguas só existem por estarem associadas a grupos humanos, concebe-se que, na língua, o social e o histórico coincidem. Seu caráter histórico reside, segundo Orlandi, na circunstância de ela ser um fato social no qual adentram a intervenção de memória, a estabilidade do sistema e das funções sociais e as normas de comportamento. Dessa maneira, o caráter convencional da língua, nesta análise, está estreitamente ligado ao seu caráter histórico. E será nesse sentido que esta pesquisa entenderá a linguagem como convencional.

3. *Linguagem e ideologia*

Partindo do fato de que há estreita relação entre língua e sociedade e de que, por isso, a língua não é um objeto autônomo, assim como a sociedade também não o é, constata-se que nem a sociedade, nem a língua se modificam de forma autônoma, ou seja, são os homens que as transformam de acordo com suas formações ideológicas.

Por formação ideológica se entende a visão de mundo de um determinado indivíduo ou grupo social, isto é, um conjunto de representações, convicções que revelam a compreensão que uma dada comunidade ou indivíduo possui do mundo. Assim, de acordo com Fiorin, como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, a visão de mundo não existe desvinculada dessa.

Dessa maneira, para cada concepção ideológica se estabelece uma formação discursiva, que corresponde a uma certa visão de mundo.

Por conseguinte, como as concepções de mundo não se desvincu-

lam da linguagem, o discurso não é expressão de consciência, mas a consciência é formada pelo discurso. Assim, o homem apreende o mundo pelos discursos que assimila e reproduz.

Como, ao plano do significado- parte inteligível-, pertence o discurso, os signos podem manifestar diferentes sentidos de acordo com o contexto sociocultural no qual se inserem. Todavia, mesmo consciente da manipulação operada pelo sistema social sobre o falante, a realização dos códigos pode sofrer uma intervenção crítica, cujo efeito acarreta uma "desalienação linguística" e, consequentemente, a reestruturação da realidade histórico-social presente.

Portanto, como a língua construída pela consciência de seus falantes é heterogênea, o seu estudo deve considerar a rigorosa relação entre a heterogeneidade linguística e as circunstâncias ideológico-sociais dos grupos sociais, as quais constituem a identidade dos grupos. Assim, é a heterogeneidade dos grupos a que se deve o estudo da língua.

Dessa forma, o estudo do uso dos signos em determinado grupo social necessita considerar as convenções que regem aquele grupo, pois a elas se ligam estreitamente a formação identitária daquele grupo, a qual, como já falamos, reflete-se na linguagem. Portanto, não se podem recusar as convicções, as premissas sociais e atitudes como fatores motivacionais das escolhas linguísticas; inclusive, por esses fatores, à competência comunicativa se encerram muitos outros aspectos além dos estritamente linguísticos, pois, segundo Schaff, para que haja comunicação efetiva, é necessário que os interlocutores partilhem de convicções relativas ao enunciado.

> A comunicação efetiva, segundo ele, é antes de tudo compreensão (condição necessária, mas não suficiente), mas além de se compreender um enunciado da mesma maneira é preciso que os interlocutores partilhem as convicções relativas a ele. (ORLANDI, 2011, p. 103, *apud* SCHAFF, 1966)

Caso contrário, haverá um obstáculo na interação social, já que o princípio da cooperação estará afetado.

4. Os signos e a realidade

Segundo Isidoro Blikstein, o que julgamos ser realidade não passa de um produto da nossa percepção sociocultural, isto é, os objetos são percebidos de acordo com as nossas práticas sociais. A realidade é fabricada por uma rede de estereótipos histórico-sociais que condicionam

nossa percepção. Dessa forma, pode-se afirmar que esses estereótipos são assegurados pela linguagem e, assim, o processo de conhecimento é regido por uma interação de práticas culturais, percepção e linguagem.

4.1. Prática social

O conceito de prática social neste artigo se afasta do conceito promovido por Blikstein, já que, para esta pesquisa, o papel da linguagem na vida do homem nos é revelado em qualquer caminho que sigamos no estudo da conduta humana, conforme nos mostra Bram.

Dessa forma, tanto no desenvolvimento da personalidade, na vida em grupo, nas constâncias e mudanças de cultura, nos assuntos históricos, percebe-se a atuação ubíqua e estratégica da linguagem. Primeiramente, como veículo responsável pela interação social entre os indivíduos e entre os indivíduos e o tempo, isto é, como instrumento de transmissão e manipulação dos acontecimentos passados, presentes e futuros.

Alguns escritores, segundo Bram, usam a expressão "ligação do tempo" ao se referirem à função que a língua desempenha na transmissão de crenças e atitudes de uma geração a outra.

Assim, a língua, conforme Bram, sistema por meio do qual os membros de um grupo social atuam uns sobre os outros, é fundamental à socialização do homem e um requisito essencial para a manutenção da sociedade. Portanto, a língua justifica a organização da vida do homem como um tipo de ordem social sem sistemas equiparáveis.

Contudo, o uso das variedades da linguagem falada por diferentes culturas e as atitudes e crenças aos quais está ligada, além de consolidar a estabilidade da comunidade da qual faz parte, exalta a segmentação social entre grupos sociais. Dessa forma, na prática social, a língua passa a desempenhar o seu papel modelante na percepção da realidade.

Assim, é estabelecida uma relação entre a língua e a práxis: quanto mais se avança no processo da socialização, mais difícil se torna visar os limites entre ambas.

Por conseguinte, é a partir dessa relação que se enxerga o papel modelante da língua proposto por Benveniste. Daí, o papel fascista da linguagem, segundo Barthes, já que a língua impede o indivíduo de observar o que seria a realidade em seu estado "puro".

4.2. Signo, significado e realidade

O referente é constituído por fatores socioculturais, já que deriva da dimensão perceptivo-cognitiva, isto é, o referente (objeto extralinguístico) é fabricado pela experiência perceptiva do indivíduo, a qual está íntima e essencialmente vinculada ao grupo social. Assim, a realidade se transforma em referente através da percepção ou interpretação humana e, então, o significado se cria no referente. Dessa maneira, o referente teria, segundo Isidoro, uma função semiológica no decurso da significação.

Portanto, a percepção de mundo dos indivíduos é condicionada por um sistema de crenças e estratégias perceptuais. Sendo a prática social um fator essencial ao acesso a crenças e concepções.

Logo, no esquema "realidade – prática social – percepção/interpretação – referente", a prática social e a percepção da realidade são dois traços semânticos fundamentais no processo semiológico "realidade-referente-linguagem", já que, sem prática social, não haveria significação, conforme mostra Schaff.

Dessa forma, a prática social baliza a percepção e, criando padrões perceptivos ou "óculos sociais" – termo definido por Schaff –, gera a significação de mundo de cada grupo social. Assim, em sua comunidade, os indivíduos ressituam os signos linguísticos como elementos de identificação grupal, com os quais a comunidade significa o mundo que a cerca.

Por conseguinte, fabricado por estereótipos, o referente, que se interpõe entre o indivíduo e o real, torna-se "a verdade" ou "o real" de determinada comunidade; portanto, como indivíduos de culturas diferentes habitam distintos mundos sensoriais, o peneiramento da realidade, por uma série de filtros sociais culturalmente convencionalizados, faz que essa realidade seja apreendida de formas diferentes.

4.3. Relação intergrupos

Este artigo quer deixar claro como o comportamento da sociedade interfere, a partir do sentimento de intersubjetividade entre membros de um grupo social, na significação dos signos linguísticos.

Portanto, fundamentando-se no ensaio de Centurião, que combina os conceitos elaborados por Sartre e Goffman, esta pesquisa abordará as questões referentes às formas como se constitui a relação entre os grupos

sociais.

O conceito de identidade compreende o modo peculiar de indivíduos ou grupos se perceberem no contexto sociocultural.

Dessa maneira, o indivíduo se posiciona diante do mundo. Assim, o mundo que o cerca é percebido pela identidade e crenças com as quais se identifica. Portanto, o indivíduo só se permite olhar o mundo por um ângulo.

Por conseguinte, desenvolve-se, em maior ou menor grau, o sentimento de uma subjetividade compartilhada pelos membros de um grupo social, assim se pode verificar que essa subjetividade, inerente à sociedade, é vista, segundo Centurião, a partir de um ângulo no qual a percepção e a apreensão do outro-sujeito só são possíveis colocando-o na posição de objeto, ao mesmo tempo em que se torna um *alter* a partir da ipseidade do sujeito observador.

Esse processo, segundo Centurião, inscreve a subjetividade em um modo de "ser-para-outro" e este é o coeficiente básico e fundamental na relação entre grupos sociais e entre indivíduos.

A subjetividade entre os membros de um grupo social permite a categorização do outro/diferente na condição de sujeito-objeto; dessa maneira, o sujeito percipiente, condicionado por sua prática social, elabora o seu referente à medida que se identifica ou não se identifica com esse referente.

Na medida em que reconhece a alteridade do outro, cria-se uma relação de assimetria, em que o outro se mantém na condição de objeto, isto é, uma posição de inferioridade frente ao sujeito percipiente.

Vê-se, então, que a relação intersubjetiva entre membros de um grupo permite um mecanismo externo de rotulação frente a outro grupo social.

Assim, o nós-objeto é um grupo social que, em uma relação assimétrica, ocupa uma posição de inferioridade aos olhos do outro grupo; contrariamente, o nós-sujeito é o grupo que, na relação assimétrica, considera-se superior em relação ao outro grupo social. Dessa maneira, tal grupo se arroga o poder e a legitimidade de determinar caracteres identitários ao outro grupo e a seus membros.

Esses elementos identitários são fixados por caracteres contrastivos. Assim, o nós-sujeito se considera, segundo Centurião, portador de

competências positivas e confere ao outro a identidade de portador de atribuições negativas.

De acordo com centurião, ocorre um roubo da liberdade, porquanto se nega ao sujeito-objeto o poder de se autodefinir diante do nós-sujeito.

É importante destacar a ocorrência da inversão de papéis diante da perspectiva dos grupos.

Esta pesquisa, em relação ao ensaio de Centurião, não se aprofunda na descrição do comportamento do objetivado perante o sujeito, uma vez que, para os objetivos deste trabalho, interessa-nos a descrição da subjetividade compartilhada.

5. O discurso religioso

Devido ao lugar atribuído à palavra, a religião constitui um campo privilegiado para se observar o funcionamento da ideologia. O discurso religioso é aquele em que Deus se pronuncia, ou seja, a voz do padre ou do pregador ou de qualquer outro representante que se investe de uma autoridade é a voz de Deus.

Assim, pode-se dizer, segundo Orlandi, que há uma assimetria na relação entre locutor e ouvinte: o locutor pertence ao plano espiritual – Deus – e o ouvinte – os homens – pertence ao plano temporal. Dessa maneira, o locutor e o ouvinte constituem duas ordens de mundos distintos.

Como, no discurso religioso, o pregador é o representante da voz de Deus, tornando-se uníssonas as vozes de Deus e do pregador, e o lugar atribuído à palavra é o de elemento indispensável, os membros dos grupos religiosos reproduzem com confiança o que lhes é dito.

No entanto, como a significação da linguagem divina e da linguagem humana pertence a planos dissimétricos, constitui-se a obscuridade dessa significação, ainda que a interpretação da palavra de Deus seja regulada.

Dessa forma, presente a obscuridade, existe a possibilidade de diferentes interpretações das palavras. Não se pode dizer, portanto, que não haja, no discurso religioso, uma apropriação da palavra de Deus.

6. *Análise do corpus*

De todos os elementos linguísticos, o significado é aquele que menos resiste a mudanças. As metamorfoses são produtos da interação de diversas forças. Uma das causas cujo resultado seria a alteração do significado de um signo se encontra no o fato de uma palavra adquirir novo sentido a partir da especialização do significado em um grupo social.

Acerca dessas metamorfoses, faz-se necessário relatar que, considerando o seguinte axioma de Leibniz, "a natureza não dá saltos", sempre haverá, sejam quais forem as causas responsáveis pela mudança semântica, alguma associação entre o novo significado e o antigo.

Um dos significados expressados pelo signo "mundo" (*kosmos*) no conceito neotestamentário é o de "ambiente em torno da humanidade", o que quer dizer que o mundo abrange não apenas o ambiente natural, mas também o ambiente cultural e social criado pela humanidade pecaminosa, que se opõe a Deus. Sendo, então, o diabo descrito nas Escrituras como o "príncipe" ou "governador deste mundo". (João 12:17; 16:11; Efésios 6:12)

A partir, portanto, deste conceito de mundo, originou-se a designação sinonímica, não existente na versão grega da bíblia, entre as expressões "do mundo" e "mundano" (1 Coríntios 7:33 e Tito 2:12)

Assim, essas expressões dizem respeito ao que é propriamente característico do mundo material, em oposição ao que é característico do espiritual, há, então, uma relação dicotômica entre as coisas não pertencentes a Deus e as coisas pertencentes ao mundo.

Contudo, o discurso evangélico se apropriou desses signos, formando jargões cujo significado seria uma expressão do modo como o grupo social evangélico concebe seus valores.

Por conseguinte, a expressão "do mundo/mundano", no contexto evangélico, passa pela restrição de significados, referindo-se não mais aos que não seguem a Cristo, mas àqueles que não seguem os preceitos da igreja evangélica.

Para que reconheçamos a principal convenção social que rege o grupo evangélico e, assim, entendamos sua formação identitária, consideraremos as descrições de Ryle sobre a teologia evangélica.

Segundo Ryle, autor de *A Religião Evangélica*, umas das características dessa religião é o relevo que esta arroga à doutrina da pecamino-

sidade. Para ela, em decorrência da queda de Adão, a humanidade tem sua natureza inclinada para o mal. Segundo Ryle, os homens não estão apenas em uma condição miserável, mas em uma circunstância de culpa, de condenação perante Deus. Assim, conforme Ryle, "Eles não estão apenas em inimizade com o seu Criador, e não têm nenhum título ao céu, mas eles não têm vontade de servir seu Criador, não têm amor para o seu Criador e não têm prontidão para o céu".

Dessa forma, o homem, como ser doente, necessitaria renovar o seu coração; por isso, são enfáticos os evangélicos no aspecto da conversão, reportando-se a si próprios como cristãos renascidos, o que nos remete a outra característica descrita por Ryle, a qual seria a suma importância à obra do Espírito Santo no coração do homem. Afirma-se que essa obra é essencial para que o homem alcance a sua salvação. Portanto, sustenta-se que, de acordo com Ryle, dizer aos homens que são filhos de Deus e herdeiros do reino dos céus é errado, salvo se estes vençam a carne e, assim, tornem-se renascidos, isto é, nascidos de Deus.

O fato de os evangélicos se referirem a si como cristãos renascidos ou nascidos de Deus demonstra que o renascimento é produto de uma conversão que apenas será atingida se os preceitos que fundamentam a religião evangélica forem seguidos pelo homem, já que a fé em Cristo seria manifestada apenas na crença em sua palavra, caminho que o Espírito Santo encontraria para transformar o coração humano e, dessa forma, a experiência com Espírito Santo só se daria através da conversão em evangélico. Assim, de acordo com essa premissa, pode ser vista, na concepção da comunidade evangélica, a divisão não entre grupos religiosos, mas entre grupos evangélicos e não evangélicos.

Dessa maneira, o evangélico passa a aludir a si mesmo dizendo "quando eu era do mundo", como se, nas palavras de Casagrande, pela conversão, ele passasse a uma experiência nova que o fizesse sair desta realidade, para ser inserido em outra, que o difere dos demais indivíduos e o faz se colocar na posição superior frente a outro grupo social.

Portanto, levando em consideração que subjetividade entre os membros de um grupo social pode ocorrer em maior ou menor grau de acordo com a heterogeneidade discursiva que circunda cada grupo, percebeu-se que o grupo social evangélico se coloca na condição de nós-sujeito, isto é, de portador de competências positivas, conferindo ao outro grupo uma posição de inferioridade. Por conseguinte, tal grupo se arroga o poder e a legitimidade de determinar caracteres identitários a outros

grupos e a seus membros, fato que pode ser observado na adjetivação pelos signos sinônimos “do mundo”, “mundano”.

Antes de analisarmos os textos em que surgem os adjetivos estudados por esta pesquisa, analisaremos diversas vozes em que se pode constatar a posição de nós-sujeito assumida pelos evangélicos, que se autodenominarão crentes, cristãos – o que, de fato, não chamaria atenção se o signo não estivesse com sentido reduzido, isto é, como sinônimo de evangélico**.**

6.1. Texto 1

> Um exemplo bem claro, você leitor pode até achar extremismo o que vou dizer agora, é uma mulher que decidiu ser crente, era *do mundo*, usava roupas devassas, maquiagens pesadas; depois de tempos de “convertida” continua na mesma prática, fazendo as mesmas coisas, usando as mesmas roupas, comprando os mesmos estilos de antes... Conversão implica em renúncia, e a Bíblia nos fala isso: “...Se alguém quer vir após mim, negue-se a si mesmo, tome a sua cruz, e siga-me” (Mt 16.24). Devemos deixar Cristo viver em nós: “Já estou crucificado com Cristo; e vivo, não mais eu, mas Cristo vive em mim” (Gl 2.20). E também: “Pelo que, se alguém está em Cristo, nova criatura é; as coisas velhas já passaram; eis que tudo se fez novo” (2Co 5.17).
>
> O mundo nos tem como um padrão. *Somos a luz deste mundo e o mundo reconhece isso.* Quando passa um crente na frente de um bar, vemos que muitos olham para o cristão e diz: “um dia eu ainda vou ser crente como esse servo do Senhor que passa”. Alguns amigos meus já disseram pra mim: “se um dia eu for ser crente, evangélico eu serei da Assembleia de Deus, porque lá as pessoas realmente mudam de vida, começando pelo vestir”.
>
> A igreja não pode perder o brilho de Jesus, pois com esse brilho é *que somos a luz do mundo, a luz em meio as trevas*. Se você é um crente, assembleiano e começar a usar as coisas do mundo, o próprio mundo vai reconhecer e dizer: “isso não é pra crente, isso não é pra você; essas coisas são nossas e não pra crente” Ou quando você que é cristão e chegar perto de um descrente e começar a cantar uma música do mundo, por exemplo, o descrente irá dizer: “Você é crente e cantando música do mundo?” Isso é maravilhoso sermos reconhecidos pelas trevas como luz. Essa é a preocupação do mundo; o *mundo se preocupa em perder o seu referencial, as únicas luzes, os remanescentes que existem ainda*.
>
> Mas eu escrevo isso sem medo algum de errar, por haver pessoas que não se importam com certas "vaidades" desfrutadas pelas irmãs e até mesmo irmãos e jovens da igreja.
>
> O Espírito Santo é tão maravilhoso em fazer a sua obra em convencer o indivíduo do pecado, não que eu esteja dizendo que usar maquiagens seja pecado, que uma nova convertida, vizinha minha, sentada a espera de outra jovem para irmos à igreja ela esfregou os olhos e disse preocupada: "Não vou

mais usar maquiagem!" Eu perguntei o por quê, e ela respondeu: "Sempre usei maquiagem, mas agora eu não sei porque, isso está me dando alergia, não usarei mais". Isso é maravilhoso, disse pra ela, é o Espírito Santo fazendo a obra na sua vida, uma purificação completa, uma transformação de vida; uma jovem que gostava de usar maquiagens, deixou Jesus entrar em seu coração, dando lugar para o Espírito Santo de Deus trabalhar, agora vive e testemunha Cristo na vida dela, não só por isso, mas uma mudança completa no falar, no andar em todo proceder conforme 1 Pedro 1.15, sendo santo em todo o procedimento e isso é maravilhoso e vemos o trabalhar do Espírito Santo na vida de muitos.

"Não ameis o mundo, nem o que há no mundo. Se alguém ama o mundo, o amor do Pai não está nele" (1 João 2.15). E "Sabemos que somos de Deus, e que o mundo inteiro jaz no Maligno" (1 João 5.19). Amados, *não deixemos que as coisas do mundo*, as coisas do maligno, venham adentrar dentro do seu coração, pois você é a igreja. Somos um *referencial, um exemplo de Jesus Cristo na terra, não vamos perder esse brilho que vem da Luz divina que é Jesus Cristo.* Vamos ser espelhos e dignos de sermos chamados amigos de Deus, assim com Pedro foi por se parecer com seu amigo.

Neymarques Feistosa

http://neymarques.blogspot.com.br/2011/01/por-que-nos-cristaos-devemos-ser.html

6.2. Texto 2

Cristão não pode ter amizade com incrédulo, diz Malafaia

O pastor explica que é possível conviver com estas pessoas, mas não é recomendável criar uma amizade íntima, por Leiliane Roberta Lopes

Na coluna "Silas Malafaia Responde" desta semana, postada no site Verdade Gospel, o pastor evangélico respondeu se cristãos podem ter amizade profunda com incrédulos e a resposta foi negativa.

Malafaia explicou os motivos que o levam a acreditar que estas amizades precisam ser evitadas, citando o versículo de 1 Coríntios 15.33 que diz: Não vos enganeis: as más conversações corrompem os bons costumes.

"O ser humano é um ser social. Seu comportamento é influenciado por aquilo que ele vê, ouve, admira. As pessoas com quem andamos, conversamos e a quem abrimos nosso coração exercem uma forte influência sobre nós", escreveu.

"Se não tiverem compromisso com Deus, vão falar de coisas vãs ou más; coisas que ofendem a santidade do Senhor e que, com o tempo, corromperão os *costumes cristãos* que adquirimos em nossa convivência com nossa família e/ou a Igreja".

Ao dizer que os *cristãos* não podem ter amizades profundas com incrédulos, o pastor da igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo não quer dizer

para que tenhamos inimizades, já que precisamos conviver com estas pessoas. *"Não somos do mundo, mas vivemos nele.* Trabalhamos e estudamos com pessoas que não conhecem os preceitos bíblicos. Devemos falar e testemunhar do amor de Jesus a elas! Todavia, conviver é uma coisa; estabelecer uma amizade profunda, outra, porque amizade implica comunhão de ideias e práticas".

O problema dessas amizades estaria na mudança de valores, já que adquirimos os mesmos hábitos das pessoas com quem convivemos. "Por tudo isso, afirmamos que o cristão não deve ter amizade íntima, profunda, com os incrédulos, para não ter sua comunhão com Deus rompida. O contato com eles deve restringir-se à convivência social, profissional, e com o intuito de apontar a salvação em Cristo Jesus".

https://noticias.gospelprime.com.br/cristao-nao-pode-ter-amizade-com-incredulo-diz-malafaia

6.3. Texto 3

Música "do mundo" vs. Música Gospel: O que a Bíblia diz?

O pastor Wilson Porte (meu amigo e professor) deixa bem claro que estamos no mundo, mas *não somos do mundo e de que há atitudes pecaminosas.* Além disso, por que um engenheiro pode construir uma casa que não é uma igreja e um músico não pode tocar uma música clássica? Ninguém está defendendo aqui o jovem ir para casas noturnas e tocar naquele ambiente. Mas será que *cristãos* não podem fazer uma banda que toca músicas que não sejam músicas para a igreja? Por exemplo, temos a banda Palavrantiga, com ótimas músicas, que não necessariamente são músicas para a igreja.

6.4. Texto 4

Pr. Cláudio Duarte

7 de dezembro de 2015

Se você tem amigos "*do mundo*", sugiro preservá-los. Eles podem não ter *pedigree espiritual*, mas são ótimos em dias nublados e noites frias. Amizade, não implica religiosidade, *um bom ateu*, que lhe diga verdades agudas e seja solidário na dor, terá mais serventia que *um "irmão*" que lhe saúda com a paz no domingo e lhe dá as costas na saída do "culto".

Carlos Moreira

ANÁLISE

No texto 1, Percebe-se, claramente, que o autor denomina os "crentes" como "a luz do mundo", apropriando-se do contexto bíblico em que Jesus fala aos seus discípulos (Mateus 5:15). Nesse texto, a colocação como nós-sujeito é pressuposta pelo fato de o autor considerar os evangélicos, referências de Deus no mundo terreno, os próprios discípulos de Cristo, ao dizer que "*que somos a luz do mundo, a luz em meio as trevas*" e "Somos um *referencial, um exemplo de Jesus Cristo na terra"*. Essa caracterização do evangélico continua no texto 2, contudo por um outro autor, o Pastor Malafaia, que não cita apenas o versículo de 1 Coríntios 15.33. O Pregador usa a passagem do Evangelho de João (17:14), em que Cristo diz que aqueles que já receberam a sua palavra não são deste mundo, para mostrar que os evangélicos, como "os homens tirados do mundo por guardarem a palavra e a seguirem", não são mais do mundo, como Jesus não é, mas vivem nele. O reconhecimento do evangélico como objeto aludido pela referência exofórica usada por Cristo no versículo 6, "Manifestei o teu nome aos *homens que do mundo me deste*; eram teus, e tu mos deste, e guardaram a tua palavra", e, portanto, o sentimento de superioridade se materializam quando o pregador usa o pronome "nós" afirmando aos seus seguidores que esses não são do mundo, em referência ao versículo 14, "Dei-lhes a tua palavra, e o mundo os odiou, porque não são do mundo, assim como eu não sou do mundo". Assim, faz-se a divisão entre evangélicos, "os seguidores e conhecedores da palavra", e os não evangélicos, que não seguiriam os preceitos bíblicos. Por essa análise, fora os chamados "crentes", os demais seriam os incrédulos, aos quais o pregador se refere.

No texto 3, novamente, outro pregador, através da passagem (João 17:14), coloca o seu grupo social na condição de nós-sujeito, já que, para o pastor, o grupo não pertence a esse mundo terreno e, assim, mais uma vez, a referência feita por Cristo na intercessão ao Pai, restringir-se-ia atualmente, pelo ângulo nós-sujeito, apenas à parte evangélica da humanidade, a qual seria a única a ter recebido a palavra de Jesus. A leitura do texto 4 pressupõe explicitamente a ideologia dicotômica "do mundo"/ateu (não evangélico) e irmão (evangélico), ou seja, o "*pedigree* espiritual" provém da religião evangélica; os que estão fora desse contexto são designados pelas expressões ateu e "do mundo", sinônimas no contexto, já que estão sendo, semanticamente, aproximadas pelo autor. O aparente elogio aos "do mundo" cria a ilusão de ruptura da relação nós-sujeito e nós-objeto, relação assimétrica que se mantém a todo instante

pela presença da expressão "*pedigree* espiritual".

Assim se começa a observar que a expressão "do mundo/mundano", no contexto evangélico, passa pela restrição de significados, referindo-se não mais às coisas que não provêm de Cristo ou aos que não seguem a Cristo, mas àqueles que não seguem os preceitos da igreja evangélica.

Diante do exposto, pode-se constatar que, no discurso religioso, há a apropriação do discurso de Deus pelo seu representante sim. E essa apropriação corrobora a propagação da condição de nós-sujeito adotada pelo grupo social evangélico. Logo, é, nesse discurso, que se solidificaria o princípio da exclusão, pois o representante de Deus é aquele que teria "a leitura correta do texto bíblico".

Dessa forma, observou-se, no corpus dessa pesquisa, a reprodução da fala excludente na voz dos "fiéis", marcada, claramente, pela restrição do significado da expressão "do mundo"/"mundano" a não evangélicos, cujo conteúdo passa a ser, devido à especialização, usado como sinônimo de não evangélico, não crente e não cristão – as duas últimas palavras também sofreram restrição de significados; por isso, também há sinonímia entre não evangélico, não crente e não cristão.

6.5. Texto 5

Namoro com não crente

Fernando Ortega, 27 de março de 2009

Estava eu numa nice no trabalho qndo abre a janela do Messenger (via blog). Era a Daniele (mais conhecida como Danete, hehe.), uma leitora dizendo q tinha gostado muito do blog. Conversamos sobre o blog e sobre adorar a JESUS. Dae agora ela não para de me encher a paciência… hauahuah! Brincadeira! Conversando melhor, contei o quão feliz sou por ter esperado a Fran e ela me contou q teve uma experiência ruim por namorar alguém *do mundo*.

A pouco tempo atrás, recebi um comentário no post *Namoro com um não crente* falando q era fácil pra eu escrever a respeito tendo em vista q não senti na pele. Obviamente é fácil mas, tb não foi fácil esperar. O texto q escrevi era de alerta e não de repreensão. Escolhi pagar o preço da espera e hj colho os frutos dessa bênção. Preferi "previnir do q remediar".

Sei q tem muita gente nessas condições e obviamente entendo o quão complicado é, por isso aproveitando a deixa, pedi pra Dani escrever a respeito já q ela tinha sentido na pele o q era isso.

Bom, chega de apresentações! Abaixo o texto da moça:

"Humilhai-vos, pois, debaixo da potente mão de Deus, para que a seu tempo vos exalte;

Lançando sobre ele toda a vossa ansiedade, porque ele tem cuidado de vós.

Sede sóbrios; vigiai; porque o diabo, vosso adversário, anda em derredor, bramando como leão, buscando a quem possa tragar;

Ao qual resisti firmes na fé, sabendo que as mesmas aflições se cumprem entre os vossos irmãos no mundo".

Engraçado como Deus nos surpreende !! Em minhas férias na praia, fiquei abismada quando fui até uma *lan house* e recebi um e-mail de uma menina que queria conversar comigo porque achava que eu poderia ajudá-la, usando a expressão "queria conversar com alguém que saiu fora do caminho e voltou". E é justamente aí que começa minha história!

Voltando ao caminho: Jesus!

Sempre fui uma pessoa muito intensa, radical nas minhas decisões, a legitima "8 ou 80", como se diz por aí. Nascida num lar *cristão*, sempre fui muito cheia de regras, vivia num mundinho muito cor-de-rosa e apesar de ter tido grandes experiências em Jesus desde muito menina, não fui suficientemente firme e deixei levar-me pelas tentações mundanas. Resultado: acabei "mordendo a maça"…

Dos 17 aos 18, fiz tudo que muita gente não fez em uma vida toda, aprontei muito, deixei meus valores de lado e simplesmente fui governada pela minha própria carne e vontade, porém em nenhum momento eu esqueci de tudo que eu havia aprendido, apenas ignorava.

Hoje é mais claro para mim que o diabo, nosso adversário, procura nos assediar naquilo em que mais temos debilidade, ele procura nosso "ponto fraco" e ali ele arma suas estratégias na luta de nos separar do amor de Jesus Cristo. Para muitos jovens, a questão relacionamento é o ápice para se desviar dos caminhos do Senhor, pensamos que ter um namoro *não cristão* não vai causar tantos problemas assim, afinal de contas, o amor não é bom??

Pois bem, de praxe esse assunto sempre nos leva às palavras de Paulo sobre em não andar em jugo desigual, também citamos que não há comunhão entre luz e trevas e por mais que se saiba tudo, vai dizer para o tal coração apaixonado que você tem que largar aquela pessoa que você chama de "benhê", "amorzinho", aquela que na sua cabeça é P-E-R-F-E-I-T-A pra você, mas ela só tem um probleminha… não tem Jesus como seu Senhor e Salvador pessoal.

Para resolver o tal probleminha – que não é nada pequeno, apenas parecido com o gigante que enfrentou o menino Davi – você passa a utilizar planos "B", "C", "D"… Diz para todo mundo que vai evangelizar o cara (ou a mina), marca de irem à igreja, mas o máximo que consegue é alguns cultos, mas com o convite (condição) de irem para algum bar depois da reunião, afinal, em um relacionamento ambos têm de ceder!

Que absurdo! Eu tentei de tudo, acreditem… Orava pedindo que Deus fizesse um milagre, me agarrava em palavras bíblicas convenientes a minha situação, tinha sonhos e visões, mas continuava me iludindo e pecando cada vez mais.

Hoje eu enxergo que não existe decisão sem arrependimento, sem dor mesmo, sem sofrer. Quando eu decidi terminar meu namoro, pensava que seria impossível, que eu não iria conseguir, mas o mais difícil não foi isso, o mais dolorido foi quando o Espírito Santo me pegou de jeito e eu pude ver o quanto eu estava errada e o quanto eu precisava desesperadamente de Jesus em minha vida!

Tome isso para você, as verdades contidas na bíblia são absolutas, não duvide de nada do que nela contém. Muitas vezes nós só precisamos dar o primeiro passo, mesmo com medo, mesmo achando difícil de mais, mesmo gostando demais… Pois aquele que começou a obra, é fiel e irá terminá-la!!

Desde então eu iniciei uma nova jornada, a de renovação da mente. Cada dia se torna único e para se manter firme é preciso observar algumas coisas muito importantes…

Deus não se agrada de quem retrocede, para isso você precisa se cercar de coisas de Deus, para não cair na tentação e deixar que o mundo e as pessoas te influenciem a voltar atrás.

http://naomordamaca.com/2009/03/27/testemunho-namoro-com-nao-crente/#.VvgMZtIrLEY

6.6. Texto 6

O Cristão pode ter amizades com pessoas não crentes?

Claro que sim! É uma forma de *ganhar almas pra Jesus*.

E outra coisa, esse negocio de ser influenciado por amizades é pura fraqueza. Sinceramente, sei que vai de pessoa pra pessoa, mas eu mesmo tenho amigos (colegas) *do mundo* que não me influenciam em nada. Podem falar o que quiserem, eu sei quem eu sou em Cristo.

Mas claro, é bom vigiar, porque como leão que ruge o diabo anda em derredor tentando nos devorar!

http://www.gospel10.com/forum/topico--o-cristao-pode-ter-amizades-com-pessoas-nao-crentes--1508

6.7. Texto 7

O cristão pode ter amizade com pessoas não crentes?

Eu acredito que podemos ter amizades fora da igreja sim. E concordo com o Adotados, na igreja as pessoas têm medo de amizade e infelizmente, não

temos na igreja a lealdade que muitos *"mundanos"* nos dão. Outra coisa, nem todo mundo que tá mundo se droga, se prostitui, fala palavrão e coisas terríveis. Tem muita gente boa no mundo *que só falta aceitar a Jesus* e se eu *como cristã* não levar a mensagem de Cristo... "Como crerão se não há quem pregue?" Temos que saber separar as coisas. Tenho amigos *não crentes* e quando eles querem falar de algum assunto que sabem que eu não gostaria de ouvir, eles me pedem licença e conversam, ou quando as vezes, soltam um palavrão, me pedem desculpas com o maior respeito. Eu penso, que temos que mostrar quem somos, a quem servimos e não sermos fracos de mente nos deixando influenciar por qualquer um. Cada um deve ter sua consciência em Deus! E principalmente sermos leais com as pessoas, independente delas serem conosco ou não. Às vezes exigimos dos outros: amizade, verdade, sinceridade e não somos capazes de retribuir. Eu digo que quando chamo de amigo é porque considero mesmo. E quando falo que sou amiga, sou amiga mesmo. Nossa palavra deve ser sim sim, não não.

http://www.gospel10.com/forum/topico--o-cristao-pode-ter-amizades-com-pessoas-nao-crentes--1508

ANÁLISE

O texto 5 mostra a sinonímia entre não crente, não cristão, "do mundo" e aquele que não tem Jesus como seu Senhor e Salvador pessoal, ou seja, aquele que não segue os preceitos evangélicos, já que a igreja evangélica se fundamenta na crença em Cristo como único salvador. Essa aproximação semântica também ocorre no texto 6, onde o participante usou o signo "do mundo" como sinônimo de "não crente", já que a discussão seria sobre o Cristão poder ter amizade com não crentes e, ao fazer parte do fórum, o participante usou a expressão "do mundo". No texto 7, a sinonímia entre "cristão" e "evangélico" e entre "mundanos" e "não crentes" se repete. Nesse texto, o aparente elogio aos "mundanos" não marca uma ruptura na condição nós-objeto desses, pois esses ainda não ocupariam a posição superior, já que a eles só falta aceitar a Cristo, condição privilegiada do evangélico, o qual aceita e reconhece Cristo como seu único Salvador.

Paralelas a relações sinonímicas acima descritas, encontram-se, como já se havia falado, as aproximações semânticas entre os signos cristão, crente e evangélico.

Portanto, como a percepção de mundo dos indivíduos é condicionada por um sistema de crenças e estratégias perceptuais, chega-se a conclusão que, para os evangélicos, a humanidade se dividiria em evangélicos (os que serão salvos por Cristo) e os não evangélicos (os que ainda não tem a salvação). O que pode ser observado na reprodução pelos

evangélicos do signo “do mundo”, sinônimo de não evangélico.

Dessa forma, na prática social evangélica, o referente não identificado pelo esse grupo evangélico é elaborado como aquele que, por não conhecer a verdade, que, para os evangélicos, é aquela instituída pela teologia evangélica, é um ser mundano ou “do mundo”.

Logo, o jargão evangélico em análise seria mais do que simples construção de terminologia formalizada por um grupo específico, seria como um exímio recurso para a comunicação e persuasão de valores.

Esse jargão, adaptando o conceito de idiomas, de Sapir-Worf, seria uma expressão do modo como o grupo social encara o mundo e dos seus sistemas de valores.

É claro que pode haver uma desalienação linguística, como no caso abaixo, em que o valor social básico do grupo em questão se desintegrou e o indivíduo elaborou suas próprias definições valorativas “dissolidarizando-se” da totalidade.

6.8. Texto 8

> Aqui na CCB muitos têm o costume de usar a palavra "mundano" ou "do mundo" para tratar de um assunto relativo a uma pessoa que não pertence à congregação.
>
> Chamar alguém de mundano
>
> Porém o significado desta palavra é "pessoa que é dada aos prazeres do mundo", como nos links abaixo.
>
> http://www.dicionarioweb.com.br/mundano.html
>
> http://www.dicionarioinformal.com.br/mundano
>
> http://www.infopedia.pt/diciope.jsp?dicio=15&Entrada=Mundanas
>
> Ou seja, é errado chamar de mundano a todos os que não são da congregação pois muitos não são mundanos. Eu por exemplo era um católico muito devoto e muito religioso, mesmo não tenho o conhecimento espiritual que tenho hoje eu era muito sincero naquilo que aprendi.
>
> Eu não era mundano, mas era uma pessoa de muito respeito, e sabia respeitar as outras pessoas. Eu não era dado aos prazeres do mundo, sempre fui muito trabalhador, zeloso e minha única namorada foi minha esposa (conheci ela depois de adulto quando eu já era da CCB) e nunca nem se quer fiquei com outra mulher.
>
> Ou seja, se naquela época eu tivesse ouvido alguém da congregação me chamar de "mundano" eu com certeza teria ficado terrivelmente chateado. E o

pior é que quando chateamos alguém de outra denominação, este não fica chateado apenas com este ou aquele, mas fica chateado com toda a congregação, como se todos pensassem da mesma forma.

Existem pessoas que dizem "quando eu era do mundo", aí não tem problema pois esta pessoa está falando dela mesma e se ela era "dada aos prazeres do mundo" então ela está contando apenas um fato.

Resumindo: acho uma tremenda demonstração de falta de respeito por parte de nossos irmãos cooperadores quanto generalizam as pessoas de outra denominação como mundanas, ou quando perguntam. "aquele aí é nosso irmão na fé?" e respondem "não ele é do mundo". Não seria muito mais simples e educado falar "não ele é de outra religião" ou "de outra denominação"

Acho que para sermos santos, primeiro temos que aprender a ter educação.

Gostaria que outros comentassem abaixo, concordando, complementando ou discordando do meu pensamento.

http://ccbsemcensuras.forumeiros.com/t367-chamar-alguem-de-mundano-ou-do-mundo

Jovem Músico

7. Conclusão

Conclui-se, assim, que o significado da expressão “do mundo” no contexto evangélico marca o discurso de superioridade do grupo social evangélico, porquanto o signo no uso desse grupo representa o referente que é elaborado na condição de objeto, por não pertencer a comunidade evangélica.

Dessa forma, consta-se que esse jargão é mais do que uma simples terminologia realizada pelo grupo, dado que expõe o modo como o grupo social evangélico concebe, a partir dos seus sistemas de valores, outros grupos sociais.

Logo, essa expressão atua como um poderoso recurso de persuasão desses valores, já que, além de consolidar a estabilidade da comunidade da qual faz parte, exalta a polarização intergrupos por meio da voz dos pregadores e seguidores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLIKSTEIN, Izidoro. Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1983.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Orgs.). *Línguas e jargões*: contribuições para uma história social da linguagem. Trad.: Álvaro Luiz Hattnher. 1 reimp. São Paulo: UNESP, 1997.

CASAGRANDE, Wellington. Uma análise psicológica do movimento pentecostal. Blogspot. 2014. Disponível em: <http://jesusparavida.blogspot.com.br/2014/10/uma-analise-psicologica-do-movimento.html>. Acesso em: 01-03-2016.

BRAM, Joseph. *Linguagem e sociedade.* Rio de Janeiro: Block, 1968.

CENTURIÃO, Luiz Ricardo Michaelsen. *Identidade, indivíduo e grupos sociais.* Curitiba: Juruá, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia.* São Paulo: Ática, 2005.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RYLE, John Clarles. *A religião evangélica*. Trad.: Nathan Henrique A. Cazé. [s./l.]: Projeto Ryle, [s./d.]. Disponível em: <http://files.comunidades.net/cclogos/livroebookareligiaoevangelica..J.C._Rylepdf.pdf>.

ULLMAN, Stephen. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. Lisboa. Calouste Gulbenkian, [s/d.].

O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA: UM PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Veronica de Andrade Martins de Almeida (UNIGRANRIO)
gajove@terra.com.br
Patrícia Rodrigues Rocha (UNIGRANRIO)
patricia_rodrigues31@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como o ensino da língua escrita vem sendo proposto às crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, mediante a análise de referências que o fundamentam, buscando tecer relações deste ensino com as discussões acerca da inclusão social, que também vem atravessando significativamente o cenário educacional do país. Para tanto, parte-se da construção histórica da alfabetização e do novo olhar voltado para esse processo e para a educação com as propostas de Paulo Freire (1989, 2013). Ainda focadas no contexto histórico e na relação ensino/inclusão, trata-se do principal documento da educação inclusiva referente à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), de estabelecimento de diretrizes e metas para a consolidação do conceito e implementação da alfabetização e do letramento. Em seguida, discute-se as proposições da alfabetização na perspectiva do letramento, tendo como principal representante Magda Soares (2003, 2004a, 2004b) e o processo de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, tratado por Araújo *et al.* (2008), fazendo relações com a importância da educação linguística (leitura e escrita) voltada para a ética e democracia proposta por Rojo (2004, 2009). Assim se conclui, mostrando que as práticas de alfabetização e letramento, endossadas pelas questões da inclusão social, devem se conciliar com a finalidade de promover o efetivo ensino da língua materna, relacionando a apropriação do sistema alfabético às práticas sociais de leitura e escrita, e buscando a interação e diálogo como forma de emancipação do educando, como sujeito social, para ser capaz de participar ativamente da sociedade em que vive.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Ensino da língua escrita. Inclusão social.

1. Introdução

A educação no Brasil, especificamente a alfabetização, tem deixado ranços ao longo de sua trajetória de construção, passando por períodos de avanços e retrocessos, ainda se tornando um nó nos dias atuais.

Inicialmente cabe enfatizar que nosso país tem suas origens baseadas na economia agrária, de grandes latifúndios, em que o voto censitário e a educação de qualidade eram concedidos apenas aos que detinham poder econômico. Assim, somente a partir do século XX, pontualmente

com o término da República Café com Leite, a ascensão de Vargas e a incipiente industrialização, olhares se dirigem à educação da população, porém como alternativa de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Observa-se na Constituição de 1934 vários artigos que versam sobre a educação. Porém, com a instauração do Estado Novo (1937–1945), há retrocessos em todos os setores sociais e a instituição escolar continua subordinada aos efeitos perversos da situação econômica e política do país.

Em 1945 começa o período de redemocratização do Brasil e uma nova Constituição em 1946 também abarca várias formas de perceber o sistema educacional.

Dando um salto para a década de 1960, novos avanços vão permear a instituição escolar, dentre eles a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024 de 20 de dezembro de 1961. É nesse período também que surge a nova forma de se pensar a alfabetização, trazendo em sua proposta uma dimensão sociocultural do processo ensino-aprendizagem, tendo como seu representante maior Paulo Freire.

Nessa perspectiva do novo olhar sobre a alfabetização e sua interrelação com o letramento, que compreende a leitura e a escrita em todas as dimensões da vida do aluno, e enquanto processos que caracterizam a aprendizagem inicial da língua escrita, que esse trabalho se constitui.

Sendo assim, este artigo se baseia em alguns eixos norteadores.

O primeiro deles diz respeito às proposições de Paulo Freire à educação e à alfabetização, processos estes que devem ocorrer de forma interativa por meio do diálogo para trocas e aprendizagens significativas.

Em seguida, continua-se conceituando historicamente a alfabetização, mostrando brevemente os debates dos educadores quanto à utilização de métodos “tradicionais” e o “construtivismo”, em que o letramento chega para confirmar a importância da relação entre o domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua e as práticas de leitura e escrita que ocorrem na sociedade, questionando o problema do fracasso escolar das crianças, que acabam não tendo acesso efetivo ao mundo da escrita.

A terceira seção refere-se à alfabetização e a universalização da escola amparadas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que contribui para o entendimento de um ensino eficaz e de superação

das desigualdades educacionais.

A próxima discute a alfabetização na perspectiva do letramento, de Magda Soares (2003, 2004a, 2004b) e a educação linguística (leitura e escrita) voltada à ética, à criticidade e democracia, de Roxane Rojo (2004, 2009), percebendo o diálogo e pontos em comum não só entre estas propostas, mas também às ideias de educação e alfabetização de Paulo Freire.

As considerações finais ratificam que as práticas de alfabetização e letramento devem se conciliar para promover o efetivo ensino da língua materna, relacionando a apropriação do sistema alfabético às práticas sociais de leitura e escrita, e buscando a interação e diálogo como forma de emancipação do educando, como sujeito social, para ser capaz de participar ativamente da sociedade em que vive.

2. Paulo Freire e a construção crítica da alfabetização

A trajetória de Paulo Reglus Neves Freire, que nasceu no estado de Pernambuco e faleceu em São Paulo no ano de 1997, formado em Direito pela Faculdade de Direito de Recife, teve como preocupação central a educação brasileira. Foi exilado em 1964 com a Ditadura Militar, retornando ao país em 1980. Foi autor de vários livros, dentre os quais: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *A Importância do Ato de Ler* (1982); *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

No exílio lecionou em várias universidades. No Brasil, foi Secretário de Educação do município de São Paulo no período de 1989 a 1991, no governo da prefeita Luíza Erundina (1989 – 1992). A sua importância foi tão significante no cenário nacional e internacional que em 2012 foi consagrado o Patrono da Educação Brasileira pela Lei 12612 de 13 de abril de 2012.

As ideias e propostas de Freire sobre a educação nacional ainda são atuais, na medida em que se observa na contemporaneidade resquícios de um ensino tradicional em uma parcela de instituições escolares no país.

A relevância do trabalho de Paulo Freire nesse artigo encontra-se diretamente vinculada as contribuições desse grande educador a uma nova forma pedagógica de conceber a alfabetização. Apesar de Freire não ter utilizado a palavra letramento em seus trabalhos, usou-se dos princí-

pios deste conceito na sua proposta de alfabetizar adultos. É notório observar que, mesmo tendo a preocupação em alfabetizar esse público, o legado de Freire deixou marcas em todos os níveis da educação brasileira, através de uma visão transformadora sobre o processo de aprendizagem.

O método de Paulo Freire na proposta de alfabetização de adultos tem como crítica central o uso de cartilhas como instrumento de ensino, em que se caracterizavam por palavras, frases e textos soltos, sem significado para o educando. Com essa noção, realizou-se um trabalho com 300 (trezentos) cortadores de cana-de-açúcar, em Angicos/RN, durante o período de 45 (quarenta e cinco dias), se valendo das palavras que faziam parte da realidade desses trabalhadores e, assim, os alfabetizou.

Freire parte de uma percepção progressista e libertadora sobre a educação. Para ele:

> A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar a escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 9)

Paulo Freire foi um grande crítico da educação tradicional, denominada por ele como "bancária", pois mantém a relação opressor - oprimido através da reificação das relações sociais, sendo compreendida como "antidialógica". Assim, Freire conceitua a educação brasileira como: "o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sentindo dimensão da "cultura do silêncio". (FREIRE, 2013, p. 55)

Com essa noção, a "cultura do silêncio" possibilita a permanência do binarismo opressor/oprimido. Nesse sentido, a educação é estabelecida como: adaptação, adestramento, disciplinarização e ajustamento do educando. Valoriza-se a memorização e a decoreba como forma de adquirir conhecimento:

> Não interessa a esta visão "bancária" propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário perguntar-lhes se "Ada deu o dedo ao urubu", para depois dizer-lhe, enfaticamente que não, que "Ada deu o dedo a

> arara". (FREIRE, 2013, p. 57)

Sendo assim, o educador "rejeita a concepção de alfabetização como aquisição mecânica de codificação/decodificação de palavras e signos" (PÉREZ, 2007, p. 48), propondo uma educação significativa, "libertadora", "problematizadora", baseada no diálogo, na criticidade.

> [...] a educação problematizadora coloca desde logo, a exigência da superação da contradição educador - educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2013, p. 62)

Nesse sentido, o diálogo que é essencial na construção de uma práxis reflexiva, crítica e libertadora, consiste em:

> uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p. 72)

É nessa relação entre eu e o outro, do homem com o mundo, através do diálogo, do amor, da esperança, que será efetuada uma prática educativa comprometida com a liberdade e a transformação.

Com essa perspectiva, Soares (2003) pontua a importância da proposta pedagógica e metodológica de Freire, na implementação de uma nova instituição escolar, a partir do estabelecimento de relações sociais democráticas entre educador e educando, buscando a construção de um sujeito crítico e consciente.

Desta forma, constata-se que o educador, com o seu olhar sobre a alfabetização vislumbrando-a de uma maneira dinâmica, interativa, de prática social e dialógica, rompe com todo o arcabouço que permeia o ensino tradicional baseado no imobilismo e mecanicismo.

Sendo assim, "mesmo sem falar em letramento, Paulo Freire desenvolve uma teoria e uma prática alfabetizadora intimamente vinculada às práticas de letramento dos educandos". (PÉREZ, 2007, p. 48)

3. Os primórdios do letramento no Brasil

Diante do exposto, podemos afirmar que a educação e a alfabetização são conceitos e processos muito discutidos entre os educadores.

Assim, complementando as construções históricas acima, até os

anos 80 os debates na área da alfabetização giraram em torno dos métodos sintéticos e analíticos, de ensino das unidades menores às maiores partes da escrita e vice-versa (letra, sílaba, palavra, frase, texto). Destaca-se na década de 60 o método de Paulo Freire, em que a leitura e escrita propostas aos adultos ocorriam a partir das vivências locais e do vocabulário usado por eles para alcançarem a "leitura de mundo" (FREIRE, 1989), princípio do letramento a ser discutido a seguir.

Nos anos 80, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, baseados na proposta de Emilia Ferreiro, levaram muitos professores a entender que a alfabetização, além de consistir na apropriação de um código, envolve um processo de construção de hipóteses sobre a representação linguística. Mais para a metade desta década surge o letramento no Brasil (SOARES, 2004a), com discussões sobre a compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e do seu aprendizado, em que o processo de conceitualização dessa língua pela criança deve ser obtido por meio da relação interativa (e não superlativa!) entre a aquisição do sistema alfabético e ortográfico – alfabetização e o "desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais" (SOARES, 2004b, p. 97) – letramento.

Assim, não podemos deixar de mencionar os reforços nesses estudos com as ideias de Vygotsky e Piaget, que estavam em plena divulgação e explicavam que a aprendizagem, entendida como um processo de construção do conhecimento ocorre através da relação entre o indivíduo e a cultura em que vive num processo de interação. Segundo Araújo (*et al.*, 2008):

> Essa perspectiva confere, portanto, grande importância ao papel da escola e da mediação do professor possibilitada pela linguagem. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor é o de sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno para levá-lo por meio da aprendizagem a um desenvolvimento real. Com base em Vygotsky, ressaltamos que só a boa aprendizagem promove o desenvolvimento e que o bom ensino é aquele que apresenta uma orientação prospectiva, ou seja, dirigida ao que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho, mas já é capaz de fazer com auxílio de um outro mais experiente. O bom ensino é o que relaciona os conceitos científicos (conceitos construídos em situação formal de aprendizagem) aos conceitos espontâneos (conceitos construídos em situações cotidianas, não sistematizadas) e auxilia o educando a internalizar os conceitos científicos em um movimento espiralado, no qual vai aprendendo novos conceitos e, por conseguinte, se desenvolvendo.

Apesar de o construtivismo ter contribuído para o entendimento do conceito de língua escrita pela criança que o constrói "como um sis-

tema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, [num] processo através do qual [...] torna-se alfabética" (SOARES, 2004b, p. 98) e para a ideia de que o sistema de escrita interage com as práticas sociais letradas, pecou por não propor aos professores uma metodologia de ensino que superasse a hipótese de que o aluno aprende as relações entre fala e escrita ao participar de atividades de letramento sem nenhuma intervenção. Assim, Soares (2004b, p. 99) explica:

> Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Além disso, é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Por todos os contratempos apresentados sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, faz-se necessário a conciliação entre alfabetização e letramento e não o privilégio de um processo em relação ao outro para que as crianças possam alcançar de maneira competente o mundo da escrita para a superação do fracasso escolar.

> Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados "problemas de aprendizagem" se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil (COLELLO, em "Alfabetização e letramento**:** repensando o ensino da língua escrita", disponível em: http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm).

4. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos na perspectiva brasileira*

A conferência realizada na Espanha, especificamente em Jomtien no ano de 1990, tem por objetivo central a erradicação do analfabetismo devido à preocupação com o número de analfabetos no contexto mundial. A referida conferência foi organizada por quatro agências internacionais: UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial em que cada uma enfatizou:

> A Unesco destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria equidade. O contrário de igualdade e desigualdade e de equidade é inequidade (...)
>
> (...) O UNICEF enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade. (...) o UNICEF tentou dar uma conotação mais qualitativa abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças.
>
> O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento aos recursos batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal aproveitados. (GADOTTI, 2000, *apud* BOTEGA, 2005, p. 3)

Busca-se para a erradicação do analfabetismo a construção de uma escola para todos, comprometida com o acesso, a permanência e a qualidade. Nesse sentido, a conferência de 1990 dá origem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, incluindo aqueles que foram excluídos historicamente da instituição escolar, dentre os quais: mulheres, classes populares e negros.

> [...] que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Admitindo que em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível.
>
> [...] a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renomado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio (WCEFA – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

No que concerne aos princípios de universalização dos direitos à educação, a Declaração prevê:

> 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
>
> 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.
>
> 3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
>
> 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
>
> 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (WCEFA – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

O Brasil assina o acordo referente à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), mas apesar dessa iniciativa, observa-se a singularidade do país, no que concerne a implementação dos princípios e diretrizes da Declaração, verificando-se no período, a redução dos gastos públicos na área social, sobretudo na educação.

É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que as propostas da Declaração são vislumbradas, merecendo destaque nesse sentido os artigos:

> **Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> **I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> **II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
>
> **III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
>
> **IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
>
> **V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

[...]

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996)

É necessário pontuar que mesmo essa legislação estar assentada na universalização do sistema educacional através do acesso, permanência, igualdade e qualidade, constata-se ainda que os investimentos são insuficientes no combate ao analfabetismo e na efetivação de uma política de inclusão educacional e social.

Sendo assim, para a construção de uma sociedade alfabetizada e letrada como a proposta nos diferentes documentos, faz-se urgente a ressignificação do espaço escolar e social, na busca de uma educação para todos.

> Necessitamos continuar a discussão para a transformação, não apenas em relação aos conceitos de cada um dos indivíduos ou mesmo de grupos – ainda que sem isso nada se avance –, mas também para a geração de propostas efetivas, reflexões, estudos e currículos transformadores e revolucionários; o que não acontecerá sem a consciência de que a educação é um bem inalienável e sem a consciência de que nós é que construímos e reconstruímos a vida material e, portanto, a materialidade das práticas sociais, entre elas, as práticas pedagógicas e a educação que ensine a todos. Sem essa consciência e essa ideação, ficaremos rodando no mesmo círculo vicioso ou avançando pouco. (PADILHA, 2015, p. 318)

5. *Magda Soares e Roxane Rojo: a alfabetização e o letramento sob olhares éticos e democráticos*

Antes de dar início às discussões sobre as propostas das autoras e seus pontos de vista em comum, inclusive reportando-os às ideias de Paulo Freire, convém ressaltar Magda Soares como referência importante nas atuais políticas públicas para a alfabetização, dentre as quais se destacam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em que o primeiro dá ênfase à formação continuada de professores alfabetizadores e o último ao resultado da educação, em especial à etapa final da alfabetização das crianças correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental.

Sendo assim, Magda Soares traça sua proposta de alfabetização da seguinte forma:

> Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004a, p. 16)

Roxane Rojo (2009) considera que a escola deve possibilitar a participação dos alunos nas várias práticas sociais de leitura e escrita para utilizá-las de forma ética, crítica e democrática na sociedade, potencializando nestas atividades o diálogo entre as culturas (dominante, local e de massa) e o desenvolvimento da criticidade, tornando essas experiências significativas e evitando, pois, o caminho do fracasso e exclusão.

Segundo Rojo, é importante que a linguagem dê

> conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética

> plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (ROJO, 2009, p. 90)

Assim, para a autora, ler na vida é ir além do sentido das palavras de um texto: é interpretá-lo, discuti-lo com outros textos e colocá-lo em relação à vida.

> Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo "de cor"; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica. (ROJO, 2004, p. 7)

Com estas propostas percebe-se o alto grau de importância dado à participação dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita de forma a lidar com a língua escrita vida afora, em que o conhecimento prévio e a cultura local devem se relacionar aos conhecimentos científicos para dinamizar essas experiências e contribuir à potencialização da leitura da vida social desses educandos.

Assim, tais propostas confirmam e se unem a Freire que discorre sobre a prática do diálogo, da troca e da criticidade no caminho da construção do conhecimento pelo educando para se tornar um cidadão consciente partindo da realidade em que vive.

Padilha (2015, p.323), parecendo concordar com os autores discutidos acima, reflete sobre a importância da escola e do professor para a aprendizagem dos alunos:

> Reconhecendo a escola como lugar de passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico e conhecendo os alunos e suas necessidades, são exigências do trabalho pedagógico: prover a sala de aula de condições para que todos possam dela participar; priorizar, promover e acompanhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, cálculo, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita etc.); preparar situações de aprendizado, organizando-as; trabalhar em conjunto com os outros professores da unidade escolar; observar e registrar os avanços e recuos para (re)planejar suas ações – porque a atividade pedagógica é construção das pessoas que dela fazem parte e que nela aprendem.

Colello (*op. cit.*) ainda acrescenta:

> Na prática, a desconsideração dos significados implícitos do processo de alfabetização – o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer, a reação dele em face da artificialidade das práticas pedagógica e a negação do mundo letrado – acaba por expulsar o aluno da escola, um destino cruel, mas evitável se o professor souber instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

Assim, somente através da interação respeitosa entre professor e alunos, de momentos recíprocos de fala e escuta, onde cabem aprendizagens sistemáticas e incidentais, que ética e democracia podem ocorrer em sala de aula.

6. Considerações finais

Percorrendo o caminho histórico da alfabetização e do letramento no Brasil, procuramos compreender, refletir e traçar algumas questões de natureza conceitual e metodológica desses processos a partir dos legados deixados por grandes autores da área.

Sendo assim, acreditamos que Paulo Freire se coloca como um "divisor de águas" na alfabetização pela sua forma inovadora de concebê-la, proporcionando reflexões importantes sobre o processo de aprendizagem do educando e a didática do professor. Para ele, o educando deve construir o conhecimento através da prática do diálogo com a realidade, sem seguir um modelo pronto e impositivo. O professor deve ser o mediador dessa relação do aluno com o mundo, desenvolvendo sua ação pedagógica pautada na compreensão, no amor, na alegria, na criticidade e na ética.

Refletimos também acerca das considerações sobre o letramento, que deve ocorrer em harmonia com a alfabetização, ou seja: a aprendizagem sistemática do código alfabético deve ser garantida e relacionada às práticas de leitura e escrita para o uso competente da língua escrita nas práticas sociais. Somente com esta conciliação, imbuída da interação, diálogo, ética, criticidade e democracia, é que poderemos superar os casos de evasão e fracasso escolar que assolam o quadro educacional do país, garantindo não só o direito à escola, mas também dignidade na participação efetiva na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Viviam Carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia B. F.; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. *Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/viviam_e_outras.pdf>. Acesso em: 24-02-2016.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. A conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil dos anos 1990. *Educação Online*, 2005. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>id-22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-brasil-dos-anos-1990>. Acesso em: 23-12-2015.

BRASIL/MEC. *Lei nº 9394. 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9393/96)*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização e letramento:* repensando o ensino da língua escrita. Disponível em: <http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 13-03-2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? *Educação em Foco: Revista de Educação*, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 313-332, fev 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/08/2-Ed-Foco-edicaoespecial-PNAIC-scorte.pdf>. Acesso em: 03-03-2016.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização para além do método – uma sintaxe freiriana. *Revista Moçambrás: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. Acesso em: 11-03-2016.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.* 2004. Disponível em: <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/siteassets/paginas/circular/circular-122015/subs%c3%8ddios%20atpc%20%20a4%20%20letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>. Acesso em: 17-03-2016.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento.* São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 2004a. *Revista Brasileira de Educação,* n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 01-03-2016.

_____. *Alfabetização e letramento*: caminhos e descaminhos. 2004b. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15-03-2016.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.* Jomtien, Tailândia: março 1990.

O MUNICÍPIO E SUAS DENOMINAÇÕES – UMA ANÁLISE SÊMICA

Maria Lucia Mexias Simon (USS/CiFEFiL)
mmexiassimon@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo visa a apresentar as diversas denominações das regiões administrativas do governo civil, estabelecendo comparação entre essas, inclusive quanto ao uso regional e temporal, mostrando as variações entre tais usos. Algumas denominações sofreram forte mudança no significado original, outras tornaram-se pejorativas e, até, humorísticas, no de correr dos tempos ou na transmigração de sua região original a outra, bem distante, de forma a tornar-se o sentido original totalmente opaco. Não há unanimidade, nem poderia haver, em todo o mundo lusófono, o que enriquece nosso léxico. Foram consultadas obras lexicográficas, as mais usuais em nosso meio.

Palavras-chave: Filologia portuguesa. Lexicologia. Lexicografia.

As formas linguísticas são símbolos e valem pelo que significam. São ruídos bucais, mas ruídos significantes. É a constante referência mental de uma forma a determinado significado que a eleva a elemento de uma língua. A significação linguística envolve uma referência *permanente* a coisas do mundo exterior.

Há uma clara relação entre *significado* e *uso*. O único laço entre a forma *cão* e um certo animal doméstico é o *uso* que se faz dessa forma para referir-se a esse animal. Cada língua "recorta" o mundo objetivo a seu modo, o que Humboldt chama "visão do mundo". Registre-se a existência da linguagem figurada, a metáfora, uso de uma palavra por outra, subjazendo à segunda a significação da primeira. Há que se levar em conta, ainda, a denotação (significado mais restrito) e a conotação (halo de emoção envolvendo o semantema – casa/lar).

O estudo dos vocábulos significativos é difícil, pois são em número infinito e sua significação fluída, sujeita às variações de tempo, de lugar etc. A multissignificação faz de algumas palavras conglomerado de

elementos e não um elemento único: ele *anda* a passos largos/*anda* de carro/*anda* doente.

Os elementos lexicais que fazem parte do acervo do falante de uma língua podem ser:

– simples – cavalo

– compostos – cavalo-marinho

– complexos – a olhos vistos, briga de foice no escuro (são sintagmáticos)

– textuais – orações, pragas, hinos (são pragmáticos, não entram nos dicionários de língua, a não ser por comodidade). O conceito de gato não está contido em "à noite todos os gatos são pardos".

Nas alterações sofridas nas relações entre as palavras estão as chamadas figuras de retórica clássica:

1) Metáfora – comparação abreviada

2) Metonímia – transferência do nome de um objeto a outro, com o qual guarda alguma relação de:

– autor pela obra – Ler Machado de Assis

– agente pelo objeto – Comprar um Portinari

– causa pelo efeito – Viver do seu trabalho

– continente pelo conteúdo – Comeu dois pratos

– local pelo produto – Fumar um havana

3) Sinédoque (para alguns é caso de metonímia)

– parte pelo todo – Completar 15 primaveras

– singular pelo plural – O português chegou à América em 1500

4) Catacrese – extensão do sentido de uma palavra, por extensão, a objetos ou ações que não possuem denominação própria – embarcar no ônibus; o pé da mesa

No levantamento da tipologia das relações entre as palavras assinalam-se ainda os fenômenos da sinonímia, antonímia, homonímia, polissemia e hiponímia. Os sinônimos se dizem completos, quando são intercambiáveis no contexto em questão. São perfeitos quando intercambi-

áveis em todos os contextos, o que é muito raro, a não ser em termos técnicos.

Por exemplo, em: casamento, matrimônio, enlace, bodas, consórcio, há um fundo comum, um "núcleo"; os empregos são diferentes, porém próximos. Nem todas as palavras aceitam sinônimos ou antônimos. A escolha entre séries sinonímicas é, às vezes, regional. (Ex: pandorga, papagaio, pipa). Quanto à homonímia, pode ocorrer coincidência fônica e/ou gráfica. A coincidência de grafemas e fonemas pode decorrer de convergência de formas (Ex: *são: sadio, verbo ser, abreviação de santo*). Ou de existência coincidente do mesmo vocábulo em línguas diferentes (Ex: *manga: fruta ou parte da roupa*).

Um grande número de palavras aceita multissignificação. Escapam os termos técnicos, palavras muito raras e palavras muito longas. O deslizar de sentido ocorre por muitas causas:

– interpretações analógicas
  – (Ex: mamão [pelo formato, ou por produzir leite?]).

– transferência do adjetivo ao substantivo
  – (Ex: pêssego [da Pérsia], burro [vermelho]).

– adaptação de palavras estrangeiras
  – (Ex: sanduiche).

Enfim, o sentido das palavras não é transcendental nem produzido pelo contexto; é a resultante de contextos já produzidos. A relação entre significante e significado é flutuante, está sempre em aberto. Disso resultam os problemas lexicográficos. O termo “laranja” merece estar dicionarizado como “falso proprietário”. Mesmo aqui, usamos termos como palavra, vocábulo e outros sobre cujas acepções divergem os estudiosos, muito embora o seu fundo comum, do qual temos, inclusive os leigos, um conhecimento intuitivo.

Apresentamos, a seguir, uma relação de palavras designativas das divisões administrativas de governo civil, em países de língua portuguesa. Algumas dessas denominações perderam seu sentido original, outras ganharam, paralelamente, acepções diversas. Algumas referem-se à área geográfica, outras fazem alusão a sentimentos de solidariedade entre seus moradores. Os termos foram extraídos de memória pessoal e suas acepções encontradas nas obras citadas nas referências, sem transcrição literal.

Há, em comum, entre elas, o fato de serem reconhecidas em seu sentido original por falantes de Português como Língua Materna.

ABREVIATURAS	
Acp. Acepção	Hist. História
Adm. Pol. Administração Política	Hist. Pol. História Política
Ant. Antigo	Infrm. Informal
Antrpol. Antroplogia	Ing. Inglês
Arql. Arqueologia	Joc. Jocoso
Astr. Astronomia	Jur. Jurídico
B. ou Bras. Brasileirismo	Lat. Latim
BA. Bahia	Lat.cl. latim clássico
Biogeo. Biogeologia	Mar. Marinha
Ori. Contrv. Origem controversa	Mil. Militar
Desp. Desportos	M.q. Mesmo que
Dir. Com. Direito Comercial	Nums. Numismática
Dir. Mil. Direito Militar	P. ana. Por analogia
Eco. Ecologia	P. ext. Por extensão
Econ. Economia	P. met. Por metonímia
Etim. Etimologia	P. ou Pop. Popular
Etn. Etnologia	Pej. Pejorativo
Futb. Futebol	Port. Portugal
Gael. Gaélico	Prov. Provém
Geo. Geologia ou Geometria	RS. Rio Grande do Sul
Gr. Grego	Tel. Telefonia
Gram. Gramática	

DIVISÕES ADMINISTRATIVAS – NOMENCLATURA

HOUAISS	AURÉLIO	NASCENTES
(1134) 1 povoação de pequenas proporções, menor do que a vila; povoação rural, povoado 2 B povoação habitada apenas por índios; maloca, aldeamento a. global o mundo unificado pelos meios de comunicação de massa ¤ gram dim. irreg.: aldeola e aldeota ¤ etim. ár. ad-dayHa,	Pequena povoação, de categoria inferior à de vila. / Povoação de indígenas.	1. Do árabe, addaya, com epêntese do l por analogia com a forma intacta do artigo. P. 25

(1344) 1 lugarejo de caráter provisório, temporário 1.1 acampamento militar 1.2 povoação impermanente de romeiros, com comércio de comestíveis, jogos e diversões etc. 1.3 povoado transitório de trabalhadores, esp. de atividades extrativas (garimpo, minas etc.) 2 pequena aldeia, lugarejo 3 local onde são realizadas festividades populares fazer a. falar alto, fazer barulho. etim. orig. contrv.	Do árabe ar+reial, hoje real, do rei; 1. acampamento de tropas 2. lugar onde se juntam romeiros, onde há tendas provisórias 4. povoado de caráter temporário, formado em função de atividades extrativistas 5. aldeola, lugarejo. (versão impressa, p. 195)	2. De reial, forma anterior a real (tenda); acampamento em que o rei se achava. P. 69
(1123) 1 na Idade Média, fortaleza ou sítio fortificado, ocupado por uma guarnição militar e pelos civis necessários a sua manutenção, que, em caso de ataque inimigo, servia de abrigo às populações que viviam fora de suas muralhas 2 p. ana. castelo, casa nobre ou mosteiro fortificado com essa mesma função etim. lat. burgus,i 'pequena fortaleza, povoado', do germ. *burgs 'cidadela, cidade pequena, forte'	Grande aldeia que apresenta certos aspectos de cidade. / Aldeia principal de uma comuna, onde se acham a igreja e a prefeitura. / P. ext. Pequena povoação, vila. (Entra como segundo elemento em alguns vocábulos compostos: Friburgo, Cordisburgo.)	3. Burgo – Do germânico, *burgs*, pequena cidade. P 130
(sXIII) 1 aglomeração humana localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou a atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras e a outras não relacionadas com a exploração direta do solo. etim. lat. *civìtas, átis* 'cidade, reunião de cidadãos etc.'	Designação das povoações de maior amplitude e importância. Grande centro industrial e comercial (em oposição ao campo). / A parte central ou o centro comercial de uma cidade. / Estado, nação. A cidade santa, Jerusalém. Cidade aberta, cidade não fortificada. // Bras. Pop. Cidade dos pés juntos, cemitério. // Cidade eterna, Roma.	4. Do latim, *civitate*; designava um distrito administrativo, depois a capital desse distrito e mais tarde substituiu *urbs*, no uso geral. P. 184
CIRCUNSCR (1836) 1 ato ou efeito de circunscrever (-se) 2 divisão territorial para fins administrativos, eleitorais, eclesiásticos etc. ¤ etim. lat. circumscriptìo, ónis 'id.'	Divisão administrativa, militar ou religiosa de um território: circunscrição eleitoral.	5. Circunscrição – Do latim, circunscriptione, extensão circular. P. 188

(1838) 1 na Escócia, na Irlanda e na Gália, tribo formada por pessoas de origem comum 2 casta, c. totêmico antrpol. unidade sociológica representada por um conjunto de indivíduos consanguíneos cujo totem simboliza o ancestral comum • ¤ etim ing. clan 'id.', do gaél. clann ' família, raça' e, este, do lat. planta, ae 'planta, rebento, renovo'	Do gaélico clann, pelo inglês ou pelo francês. Designação original de tribo, nas sociedades teutônica e escocesa 2. unidade social formada por indivíduos ligados a um ancestral comum (versão impressa, p. 482)	Do escocês clann, filhos; veio através do francês. P. 191
(991) 1 P divisão administrativa de distrito; parte de um distrito 2 p. met. P conjunto de cidadãos residentes nessa circunscrição e representados por essa municipalidade. p.ext. concílio (assembleia). p. met. edifício onde se encontra instalada essa municipalidade ¤ etim. lat. concilìum, ìi 'assembleia, ajuntamento, união'	s.m. Port. Circunscrição administrativa que é uma das subdivisões de um distrito; município.	6. Do latim conciliu; assembleia, p. 204
(1077) 1 hist. terra dada em feudo pelo rei a um conde, para que este exercesse a jurisdição civil, política e militar 2 hist. terra possuída por um conde 3 hist. senhorio (terra de extensão variável) que conferia ao seu possuidor o título de conde. ¤ etim. conde + –ado	s.m. Dignidade de conde. / Antiga jurisdição ou território de conde. / Nome de uma circunscrição administrativa em certos países.	(Não consta); Conde – do latim comite, o que acompanha. P. 205

(sXIII) 1 residência de um soberano; paço 2 conjunto de pessoas, especialmente as da nobreza, que frequentam a moradia do soberano 3 p. met. cidade onde reside um soberano, compreendendo a sua própria moradia, bem como o núcleo urbano que cresce em torno desta <o camponês visitou a• ¤ etim. lat.cl. cóhors, órtis através do lat. vulg. córs, córtis 'pátio de quinta, tropa, séquito etc.'	Do Latim Vulgar, corte, Latim Clássico, cohorte 1. a residência de um monarca, paço 2. as pessoas que habitualmente cercam um soberano 3. cidade onde este reside (versão impressa, p. 566)	Do lat. Cohorte, chorte, capoeira, quinta, fazenda. À corte, sucedeu curte, residência rural de um fidalgo franco e também sua casa e o tribunal de justiça que sentenciava em nome dele. A rudeza dos antigos reis bárbaros e da comitiva que os cercava fez com que tanto essa como o lugar onde residiam os reis se designasse por aquele vocábulo.
(1609) B divisão administrativa de município ou cidade, que pode compreender um ou mais bairros • d. federal numa república federativa, território ou cidade onde está sediado o governo central e/ou a capital do país. etim lat.medv. districtus,us, território dependente da cidade.	s.m. Divisão territorial em que se exerce uma autoridade administrativa, judicial, fiscal, policial ou sanitária. // Distrito Federal, território onde está a sede do governo central numa república federativa.	Do latim medieval, districtu, extensão de território dependente da mesma jurisdição. P. 252
(1344) 1 conjunto de terras que formam o domínio de um duque; jurisdição de um duque 2 Estado cujo soberano tem o título de duque 3 título, dignidade de duque hist. nums moeda de ouro ou prata de diferentes valores, países e épocas [Corresponde ao cruzado de Portugal.] <d. austríaco> <d. holandês> ¤ etim lat. ducátus, us comando militar, governo de uma província.	Moeda emitida pela primeira vez por Rogério II da Sicília, duque de Apúlia, em meados do séc. XII. &151; Chamava-se ducado por ter sido emitida por ordem de um duque. Terras que formam o domínio de um duque. / Estado cujo soberano tem o título de duque. / O título e dignidade de duque.	Do italiano ducato; moeda que deve sua origem a Longino, governador da Itália, no sexto século, o qual, depois de se ter revoltado contra o imperador Justiniano, declarou-se duque (do latim, duce, guia, o que conduz) de Ravena e mandou cunhar moedas de ouro; o território governado por um duque chama-se ducado. P. 257

(sXIII) 1 agrupamento, povoação paroquiana 2 igreja paroquiana; 3. paróquia dir.com conjunto dos consumidores habituais e ocasionais de um estabelecimento comercial 8 adm. pol. P nas províncias e cidades de Portugal, a menor divisão administrativa ¤ etim freguês + –ia	Clientela, grupo de compradores. / Distrito de uma paróquia. / Pequena povoação.	7. Sinônimo de paróquia, como o é freguês de paroquiano. Freguês – do latim fliu eclesiæ, filho da igreja; Tomou, depois o sentido de indivíduo que compra habitualmente nos mesmos negociantes. P. 352
(sXIII) 1 poder de um Estado, decorrente de sua soberania, para editar leis e ministrar a justiça 2 poder legal, no qual são investidos certos órgãos e pessoas, de aplicar o direito nos casos concretos 3 jur. cada uma das divisões do poder judiciário (p.ex., jurisdição civil, militar etc.) <j. eclesiástica>	Poder ou direito de julgar. / Extensão territorial em que atua um juiz. / Alçada: a jurisdição da Corte estendeu-se a todo o país. / Competência: minha jurisdição não chega até aí.	Do latim, jurisdictione. P. 443
a1608) 1 hist. entre os antigos romanos, cidade que tinha o privilégio de governar-se segundo suas próprias leis 2 adm. pol.. divisão administrativa de um estado (divisão territorial de determinados países), distrito ou região, com autonomia administrativa e constituído de órgãos político-administrativos próprios [No Brasil, o município é composto pela Prefeitura e pela Câmara Municipal.] p met. (da acp. 2) o território que se encontra sob jurisdição do município; municipalidade <fez obras por todo o m.> etim lat. municipìum,ìi 'município, cidade municipal'	Circunscrição administrativa dentro de um Estado, governada por um prefeito e uma câmara de vereadores. / Port. Concelho.	Do latim, municipia, derivado de munire, fortificar. P. 540

(sXIV) 1 delimitação territorial de uma diocese sobre a qual prevalece a jurisdição espiritual de um pároco; paroquiato 2. B joc. localidade específica; cidade, bairro <é o melhor partido da p. ¤ etim lat. parochìa, ae , diocese, paróquia', prov. do gr. paroikhía, as estabelecimento no estrangeiro.	s.f. Território sobre o qual se estende a jurisdição de um padre. / Conjunto dos habitantes desse território.	Do grego paroikia, habitação vizinha, pelo latim parœquia e, por confusão, parochia, de parochus (latim parochu, fornecedor dos que viajam em serviço público, dono da casa). P 595
(sXIII) 1 que se povoou; habitado <área p.> 2 lugar que reúne poucas casas habitadas; vilarejo, lugarejo, aldeia, povoação. etim part. de povoar	Pequena localidade habitada; povoação.	(Não consta; Em Portugal são usuais topônimos começando por póvoa, talvez feminino arcaico de povo, do latim, populu), p. 642
s.f. (sXIV) 1 hist. pol. na Antiguidade greco-romana, divisão territorial das cidades, talvez por esta se basear, originariamente, em vínculos de parentesco <as quatro t. de Atenas> 2 hist. pol. na Antiguidade judaica, cada um dos 12 grupos em que se dividiu o povo hebreu, tendo como ancestrais epônimos os filhos de Jacó 3 antrpol grupo social autônomo que apresenta certa homogeneidade 3.1 nas sociedades ditas primitivas, grupo social que ocupa um mesmo território e se avoca origem comum; 4 p.ext. ou p.ana. grupo familiar mais ou menos numeroso, ou grande número de pessoas com um mesmo nome ou sobrenome ¤ etim lat. tribus,us, tribo, divisão do povo romano.	s.f. Sociedade humana rudimentarmente organizada. / Na Antiguidade, divisão do povo: o povo romano era dividido em tribos. / História natural Na classificação sistemática, subdivisão menor que a subfamília. // As 12 tribos do povo de Israel, as correspondentes a cada um dos descendentes de Jacó.	Do latim tribu que, primeiramente significava a terça parte do povo romano. P. 785 (com a grafia tribu)
(sXX) m.q. cidade (aglomeração humana) etim lat. urbs, is 'cidade'	O mesmo que cidade.	(Não consta); Urbano, derivado de urbs (cidade de Roma). P. 801

(sXIII) 1 povoação de categoria inferior a uma cidade, mas superior a uma aldeia 2 p. met. a população da vila <escandalizar uma v.> 6 qualquer conjunto de casas agrupadas <v. militar> ¤ etim lat. vílla, ae 'casa de campo, quinta'	s.f. Povoação de categoria inferior à de cidade, mas superior à de aldeia. / Casa de campo nos arredores das cidades italianas. / P. ext. Casa de campo elegante. / Bras. Alinhamento de residências que forma uma rua particular.	Do latim, villa, casa de campo. P. 815
(sXIV) 1 área ou espaço em forma de cintura ou de banda, limitado sobre uma superfície esférica; cinta, faixa 1.1 astr. espaço ou região delimitada entre dois círculos paralelos traçados em uma esfera <z. zodiacal> 1.2 geo cada uma das partes da superfície terrestre determinadas pelo equador, pelos círculos polares e trópicos, e que correspondem aprox. a um tipo de clima <z. polar> 2 lugar fixo ou determinado; ponto, local <as z. da cidade atingidas pelas enchentes> 3 B área delimitada de uma cidade (bairro, trechos de rua etc.) onde se localiza o meretrício	Cada uma das cinco divisões da Terra, determinadas pelos polos, círculos polares e trópicos, e às quais correspondem aproximadamente certos tipos de clima: zona tórrida, zona temperada, zona tropical, zona polar. / Área, região: zona de influência. / Cada uma das divisões racionais ou regionais de uma cidade: zona industrial, zona norte. / Cinta, faixa. / Bras. A parte da cidade onde funciona o baixo meretrício.	Do grego zoné, pelo latim, zona, cintura. P. 827

OBSERVAÇÕES

1. Dos dicionários consultados, o único que apresenta datação é Houaiss, por onde se vê terem alguns dos termos ingressado na língua portuguesa, quando dos seus primórdios

2. A maioria das palavras é de origem latina, por vezes encontradas no latim clássico, por vezes no latim vulgar e, por vezes, já no latim medieval, com significado já mais próximo ao da língua portuguesa, caso de distrito de *districtu*, (radical *strictu*).

3. Não têm origem latina: aldeia (árabe), clã (gaélico ou escocês), paróquia (grego), zona (grego)

4. Em ‘arraial’ acredita-se na prótese do –a, semelhante a ‘aldeia’

5. Muitos dos exemplos apresentados se usam sem noção de seu significado original; por exemplo, 'condado', de *comite* (conde, o que vai junto), era o nome dado ao possuidor de determinada extensão de terra, como direito a cobrar impostos; atualmente é apenas divisão administrativa em alguns países;

6. Alguns termos como 'circunscrição' referem-se ao limite geográfico, outros a laços de sangue ou afetivo, como 'clã', 'tribo'

7. Arraial tinha o significado original de acampamento real provisório; mais tarde passou a ser local de festejos, depois, local de baderna

8. Os termos 'burguês' e 'vilão' respectivamente morador do burgo (cidade) e da vila, ganharam sentido pejorativo: respectivamente, representante moralista da classe média e praticante de maldades, vilanias

9. Burgo, originalmente, significava unidade militar, cidade fortificada, por ser um termo restrito, foi substuído por 'cidade' (*civitate*, moradia dos *civis*)

10. O termo 'corte' inverteu totalmente o seu significado. Entre os romanos, era o local onde se cercavam aves e outros pequenos animais domésticos. Denominou-se 'corte' ao local de residência dos chefes francos, por ironia, dada a sua indelicadeza. Hoje, cortês é indivíduo de boas maneiras. Ainda ganha sentido pejorativo em 'cortesão', 'cortejar' (adular).

11. Freguesia, com o significado original de divisão administrativo-religiosa, é derivado de freguês, sendo esse uma redução de *filius eclesiæ*, filho da igreja.

12. Município, derivado de 'munir' abastecer, + 'cipio*'* de *capita* (cabeça) – cidade principal, que administra demais povoamentos.

13. Paróquia sofreu forte metonímia (do grego *para* = ao lado

14. Vila se manteve em Português com três significados: casa de campo (significado original), pequena cidade, fileira de pequenas casas.

15. Tribo, originalmente divisão por três, também pode ser um pejorativo, inclusive modernamente, com o sentido de grupo de jovens que gosta das mesmas músicas, vestimentas etc., e podem ser tidos como baderneiros

16. Zona é, entre todos os termos apresentados, o mais multissignificativo, como se pode observar nas acepções transcritas acima

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa* (2009)

http://www.dicionariodoaurelio.com. Acesso: abril de 2014.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

O NARRADOR BENJAMINIANO NO CONTO "COM SUA VOZ DE MULHER" DE MARINA COLASANTI

Simone Campos Paulino (UNIGRANRIO)
simone.paulino@gmail.com
Vera Lúcia Teixeira Kauss (UNIGRANRIO)
verakauss@gmail.com

Era uma longa história, uma história como ninguém nunca havia contado naquela cidade onde não se contavam histórias. E as mulheres ouviram de olhos bem abertos, enquanto o fio saía fino e delicado entre seus dedos. (COLASANTI, 2015, p. 232)

RESUMO

Walter Benjamin, no ensaio "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov", destacou a importância do narrador na sociedade e o prazer agregador que o homem tinha através das histórias narradas. No conto "Com sua voz de mulher", Marina Colasanti ilumina a imagem da mulher como contadora de histórias, dando a ela um aspecto divino. A narrativa inicia com o personagem de um deus preocupado com a infelicidade de seu povo. Para descobrir as causas que não permitiam as pessoas terem uma vida plena, o deus vai à Terra, mas não toma a forma de animal ou homem, ele desce como um deus-mulher. Sobre a identidade escolhida, o deus-mulher tem sua divindade questionada e assume tarefas domésticas, uma vez que, como mulher, nenhuma outra atividade poderia exercer. Entretanto, através das narrativas, como contadora de histórias, o deus-mulher acaba cativando seu povo. As histórias contadas pelo deus-mulher salvaram os homens da tristeza e do tédio em que se encontravam e, mesmo após a partida deste, as histórias continuaram. "E, o tempo passando, ninguém mais podia dizer com certeza de onde tinha vindo esta ou aquela história, e quem havia contado primeiro" (COLASANTI, 2015, p. 233). Observando esse conto, podemos vislumbrar o narrador descrito por Walter Benjamin no ensaio "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov" e o poder da contação de histórias na vida do homem e da sociedade. Apontaremos, portanto, nesta comunicação, as características do narrador benjaminiano presente no conto "Com sua voz de mulher" e o papel feminino como contadora de histórias.

Palavras-chave: Narrador. Conto. Walter Benjamin.

1. *Introdução*

No ensaio intitulado "O narrador: considerações sobre a obra de

Nikolai Leskov", Walter Benjamin ilumina a importância da narrativa no intercâmbio de experiências e descreve o que viria a ser esta figura do narrador. No ensaio supracitado, o filósofo alemão observa a relevância do papel do narrador como conselheira e alerta, numa visão apocalíptica, sobre o fim do ato de narrar. Segundo Benjamin, "a arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção". (BENJAMIN, 2012, p. 217)

Ao lermos o ensaio de Benjamin, percebemos a existência de uma ligação entre narração, narrador e sabedoria. "O narrador figura entre os mestres e os sábios" (*Ibidem*, p. 240). Desta forma, podemos compreender que o narrador descrito por Benjamin é um homem sábio, capaz de aconselhar.

No conto "Com sua voz de mulher", Marina Colasanti ilumina a imagem do narrador, através da figura da mulher como contadora de histórias, dando a ela um aspecto divino. A narrativa inicia com o personagem de um deus preocupado com a infelicidade de seu povo. Para descobrir as causas que não permitiam as pessoas terem uma vida plena, o deus vai à Terra, mas não toma a forma de animal ou homem, ele desce como um deus-mulher. Sobre a identidade escolhida, o deus-mulher tem sua divindade questionada e assume tarefas domésticas, uma vez que, como mulher, nenhuma outra atividade poderia exercer. Entretanto, através das narrativas, como contadora de histórias, o deus-mulher acaba cativando seu povo. As histórias contadas pelo deus-mulher salvaram os homens da tristeza e do tédio em que se encontravam e, mesmo após a partida deste, as histórias continuaram.

2. *Considerações sobre o narrador benjaminiano*

O filósofo alemão Walter Benjamin, da escola de Frankfurt, descreveu em seu ensaio "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov" a figura desse citado narrador e a importância do ato de narrar para a humanidade.

O ensaio que originalmente tem em seu título o termo *Der Erzähler* foi traduzido em português como "narrador" e em inglês como *storyteller* (contador de histórias), podendo, portanto, considerar as duas traduções como corretas. Entretanto vemos como mais adequado chamar este narrador benjaminiano de contador de histórias, uma vez que é esta a figura que é abordada no ensaio do filósofo alemão e que corrobora com

o tema abordado no presente artigo.

O mais importante e recorrente na figura do narrador benjaminiano é sua capacidade de trocar experiências. “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Além disso, o filósofo aponta para uma função utilitária da narrativa: aconselhar. Benjamin afirma que o narrador sabe dar conselhos e, mais que isso, existe por parte dos narradores natos um senso prático do ato de narrar e o reconhecimento da função utilitária deste ato. “Essa utilidade pode consistir, por vezes, num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida”. (*Ibid*, p. 216)

Walter Benjamin afirma que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação e é neste meio – do trabalho artesanal – que ela floresceu (Cf. BENJAMIN, 2012). “O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais” (BENJAMIN, 2015, p. 231). Portanto, era enquanto as mulheres fiavam, por exemplo, que o fio da história era também sendo tecido. “O narrador é um artesão que tem como ferramenta e produto de trabalho as narrativas”. (PAULINO, 2015, p. 25)

O filósofo aponta para dois grandes modelos arcaicos de narradores: (1) aquele que viaja muito (como um marinheiro mercante); (2) aquele que ganhou a vida honestamente sem sair de sua terra e conhece a tradição do seu povo (como um camponês sedentário). (Cf. BENJAMIN, 2012)

A historiadora Marina Warner, no livro *De Fera a Loira: Sobre Contos de Fadas e Seus Narradores*, observa que Benjamin excluiu a figura feminina de seus possíveis narradores (contadores de histórias). Warner afirma que Benjamin "ignora a figura da fiandeira, a mulher madura com sua roca, que pode trabalhar na cidade ou no campo, fixa num lugar ou em movimento, no mercado, ou em peregrinação (...)”. (WARNER, 1999, p. 48)

A figura da mulher como contadora de histórias, entretanto, não foi ignorada por Charles Perrault, por exemplo, que se utilizou da figura arquetípica da Mamãe Ganso (a velha fiandeira) em sua coletânea de contos de fadas.

3. *O narrador em "Com sua voz de mulher"*

No conto "Com sua voz de mulher" de Marina Colasanti, temos como protagonista um deus que cuida de uma cidade. Essa divindade garante tudo o que é necessário à humanidade, porém uma tristeza os assola. Deus sem entender o sentimento de seu povo, desce à cidade, personificado em mulher. "Mas dessa vez não seria como animal que desceria à Terra. Remexeu entre as peles dos humanos, escolheu uma escura, bronzeada de sol" (COLASANTI, 2015, p. 230). Entretanto, sendo uma mulher, deus teve sua divindade questionada entre os humanos. "Fosse deus, teria vindo como guerreiro, herói, ou homem poderoso. Fosse deus, apareceria como leão, touro bravio ou águia lançando-se das nuvens" (*Ibidem*, p. 231). Tendo a divindade questionada, o deus-mulher empregou-se em uma casa para ajudar nas tarefas domésticas e ali observava a humanidade.

Colasanti faz uma breve descrição da vida cotidiana da família que acolheu o deus-mulher e essa descrição observa a rotina estabelecida pela família quando se reuniam à noite, após exaustivo dia de trabalho.

> À noite, juntavam-se no estábulo para aproveitar o calor dos animais. *As mulheres fiavam*. Os homens consertavam ferramentas ou traziam cestos. *Ninguém falava*. As noites eram longas depois de longos dias. *Os humanos se entediavam*. (COLASANTI, 2015, p. 232 – grifos nossos)

Observemos no trecho anteriormente destacado que a família, apesar de se reunir, não trocava experiências, não conversava e emergia no tédio. Ainda que a descrição dessa reunião nos remeta a *veillée* – "reunião junto à lareira, à noitinha, quando os homens consertavam suas ferramentas e as mulheres costuravam, escutando as histórias" (DARTON, 1986, p.32) – existe uma diferença crucial: a ausência do contador de histórias.

Segundo Benjamin, "[Com o tédio] desaparece o dom de ouvir" (BENJAMIN, 2012, p. 220). Desta forma, observamos que a humanidade descrita no conto já não possui mais a capacidade de ouvir, devido ao tédio e, portanto, é incapaz de intercambiar experiências.

O deus-mulher, observando a família, toma para si a figura da contadora de histórias.

> Contou uma história que se havia passado no seu mundo, (...) aquele mundo onde tudo era possível. E as mulheres ouviram de olhos bem abertos, enquanto o fio saía fino e delicado entre seus dedos (...). E ninguém falou nada, enquanto ele contava, embora em seus corações todos estivessem contando com ele. (COLASANTI, 2015, p. 232)

Imersos em seus afazeres cotidianos, a família ouviu a história contada pelo deus-mulher, não só a ouviu, mas deixou-se arrebatar pelo narrador e pelo que foi narrado. Podemos perceber nesse trecho que a história contada é de cunho maravilhoso, uma vez que se observa que ela se passava em um mundo onde tudo era possível. Ora, são as narrativas maravilhosas que admitem novas leis da natureza e infinitas possibilidades. Desta forma, podemos inferir que a narrativa contada, a primeira história ouvida por aqueles homens, foi um conto maravilhoso, quiçá, um conto de fadas. Segundo Benjamin, "o primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar bons conselhos, quando ele era difícil de obter, e era *o primeiro a ajudar em caso de emergência*" (2012, p. 232 – grifo nosso). Ao observarmos a possibilidade de essa primeira narrativa pertencer à vertente do maravilhoso, apontamos para o primeiro conselheiro da humanidade: os contos de fadas.

No conto "Com sua voz de mulher" a imagem feminina como contadora de histórias é iluminada. Marina Warner aponta que

> Benjamin não imaginava uma vez sequer que seus contadores de histórias possam ser mulheres, ainda que identifique de modo tão claro e eloquente a conexão entre o trabalho rotineiro e repetitivo e a narrativa – contar histórias é em si "uma forma artesanal de comunicação", escreveu ele. (WARNER, 1999, p. 48)

No conto colasantiano, é observada a mudança na rotina da humanidade depois da inserção da narrativa. A contação de histórias passa a fazer parte do cotidiano daqueles homens e a ser o entretenimento deles. "O ato de narrar [...] fez-se necessário para pequenos relatos e depois se tornou uma prática fundamental, não apenas para o entretenimento, mas para a conservação dos saberes". (PAULINO, 2015, p. 25)

No conto, Colasanti descreve que, após a primeira história contada, as reuniões à noite não eram mais envolvidas em tédio e silêncio. "Assim, noite após noite o deus contou suas histórias à família *como até então lhes havia entregue as frutas maduras cheias de sementes*" (COLASANTI, 2015, p. 232 – grifo nosso). Percebe-se, portanto que a humanidade precisava de mais que alimento para sobreviver. O deus-mulher entregou aos homens as histórias, como Prometeu, outrora, entregara à humanidade o fogo na mitologia grega, ambos iluminando-os, presenteando-os com algum tipo de sabedoria.

Entretanto, no conto colasantiano, os homens não eram transformados pela narrativa apenas no momento em que as ouvia, mas as histórias os acompanhavam em suas tarefas diárias.

> Agora, durante o dia, enquanto aravam, martelavam, enquanto erguiam o machado, os homens lembravam-se das histórias que tinham ouvido à noite, e tinham a impressão de navegar, voar, cavalgando trovões e nuvens como aquelas personagens. (COLASANTI, 2015, p. 232- 233)

As histórias do deus-mulher salvaram a humanidade do tédio e a transformaram. Benjamin afirma que "Ela [narrativa] mergulha a coisa [narrada] na vida no narrador para em seguida retirá-la dele" (2012, p. 221). Sendo assim, ao trocar suas experiências – a coisa narrada – o deus-mulher apresentou aos seus ouvintes uma nova forma de ver e encarar o mundo.

Benjamin afirma que "A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores" (BENJAMIN, 2012, p. 214). Observamos, portanto que as histórias não são estáticas: elas viajam pelas bocas dos contadores de histórias. No conto "Com sua voz de mulher", Colasanti descreve o início da disseminação da história contada pelo deus-mulher da seguinte forma: "Foi quando a mulher que havia estado no estábulo passou a repetir as histórias do deus para outros habitantes da cidade. (...) *Mais que contar, recontava*. Depois houve um rapaz que também". (COLASANTI, 2015, p. 233)

No conto colasantiano, as histórias foram transmitidas de forma natural, inseridas no cotidiano da humanidade e desta forma os homens se sentiram confortáveis em transmitir essas narrativas. Benjamin descreve esse processo da seguinte forma:

> Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, tanto mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte, tanto mais completamente ela irá assimilar-se à sua própria experiência, tanto mais irreversivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. (BENJAMIN, 2012, p. 220)

Observe que destacamos o fato que a história não era apenas contada, mas recontada. No conto ainda se relata, sobre a repetição das histórias, que "aqui e ali, acrescentava e tirava coisas, de modo que cada história, sendo a mesma, era outra" (COLASANTI, 2015, p. 233). Sobre esse aspecto das narrativas e dos contadores de histórias, Benjamin afirma que os narradores imprimem suas marcas em suas narrativas, assim como os artesões o fazem nos objetos que produzem. (Cf. BENJAMIN, 2012)

No desfecho do conto, o deus-mulher retorna à forma divina e deixa as histórias como heranças para a humanidade. Entretanto, as narrativas acabam se disseminando a tal ponto que se torna impossível apontar sua paternidade (ou seria maternidade?). "E, o tempo passando, ninguém mais podia dizer com certeza de onde tinha vindo esta ou aquela história, e quem a havia contado primeiro". (COLASANTI, 2015, p. 233)

4. Considerações finais

Walter Benjamin, no ensaio "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov", afirma que "Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo" (2012, p. 220). No conto colasantiano "Com sua voz de mulher", abordado no presente artigo, observamos que a humanidade se salvou do tédio através da repetição de histórias contadas pelo deus-mulher.

O conto colasantiano nos possibilita observar a figura da contadora de histórias, ignorada por Walter Benjamin ao descrever os modelos arcaicos de narradores. Marina Colasanti, entretanto, foca nessa contadora de histórias: conferindo-lhe uma aura divina, incumbe-a do papel de sábia conselheira.

As narrativas dentro do conto "Com sua voz de mulher", floresceram enquanto as pessoas estavam imersas em trabalhos manuais – como a costura, por exemplo. Esse meio é fértil para a narrativa, segundo Walter Benjamin, pois a narrativa é uma "forma artesanal de comunicação"; e quanto mais imerso no trabalho, mais facilmente a narrativa é absorvida. (Cf. BENJAMIN, 2012)

O conto "Com sua voz de mulher" explora todas as características do contador de histórias descrito no ensaio de Walter Benjamin, e vai além, destacando a figura feminina e a importância da contadora de histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLASANTI, Marina. Com sua voz de mulher. In: ___. *Mais de 100 histórias maravilhosas*. São Paulo: Global, 2015.

DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: ___. *O grande massacre de gatos, e outros episó-*

dios da história francesa. Trad.: Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 21-93.

PAULINO, Simone Campos. *Nos fios das narradoras*: tramas e urdiduras do feminino nos contos de fadas nos contos de fadas de Angela Carter e Marina Colasanti. Saarbrüken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

WALTER, Benjamin, O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ___. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

WARNER, Marina. *De fera a loira*: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Bianca Corrêa Lessa Manoel (UNIGRANRIO)
bia.lessa@gmail.com
Patrícia Jerônimo Sobrinho (UNIGRANRIO)
professoremacao@gmail.com
Simony Ricci Coelho (UNIGRANRIO)
simonyricci@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o papel da escola na formação de alunos leitores na perspectiva do letramento. É perceptível que o indivíduo, na atualidade, vive em uma sociedade letrada, onde cada um é desafiado a adquirir não apenas as habilidades de leitura e de escrita, mas a saber fazer uso dessas habilidades em suas práticas sociais. Sob essa perspectiva, torna-se fundamental desenvolver práticas de leitura que levem em consideração a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente e que são igualmente importantes para a inserção do sujeito na sociedade. As bases teóricas deste trabalho encontram respaldo principalmente nos estudos sobre letramento, destacados por Soares (2012, 2011, 2008, 2006) e Rojo (2009, 2008).

Palavras-chave: Escola. Formação do Leitor. Letramento.

1. Introdução

A questão relacionada ao ensino de língua portuguesa tem gerado inúmeras discussões na atualidade, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora, à utilização das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais significativas.

Avaliações externas de âmbito nacional, estadual e municipal demonstram que grande parte dos jovens avaliados possuem competências mínimas de leitura, sendo considerados na maioria das vezes alfabetizados, ou seja, capazes de reconhecer e identificar a codificação e decodificação de símbolos gráficos, porém com uma enorme dificuldade na compreensão e produção de textos, na aplicação dessas competências nas demandas sociais exigidas na atualidade, pelo desenvolvimento da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

Ao refletirmos sobre a estruturação do ensino no Brasil, princi-

palmente no período relacionado à instituição da escola pública, é possível perceber que essas questões sempre estiveram presentes no discurso educacional.

As teorias de fracasso escolar, a crítica ao modelo de ensino utilizado em diferentes épocas, a fragilidade do currículo adotado pelas escolas sempre foram pontos de discussão no que tange ao papel da escola na formação de alunos leitores.

Neste contexto, as seções a seguir têm como objetivo discutir sobre o ensino de língua portuguesa, bem como apontar a necessidade de mudança de perspectiva deste ensino na atualidade a partir da utilização de gêneros textuais de forma significativa de forma a propiciar o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

2. O ensino de língua portuguesa e as teorias de fracasso escolar

Ao traçar um paralelo entre o ensino de língua na antiguidade e do trabalho realizado com cartilhas e manuais didáticos até praticamente o início do século XXI, percebe-se que muito pouco se evoluiu, embora a sociedade em muito tenha mudado neste período. Sobre este fato Cagliari (2009a, p. 34) atribui que:

> A história da alfabetização e das cartilhas fala por si. Aqui, como em outros campos, vemos como a escola veio para complicar tudo. A alfabetização que poderia (e deveria) ser um processo de construção de conhecimentos que se faz como certa facilidade tornou-se um pesadelo na escola.

Mesmo no início do século XXI, os problemas relacionados à alfabetização continuavam evidentes, visto que se antes os alunos não conseguiam romper a barreira da antiga 1ª série por não estarem alfabetizados, hoje, mesmo em relação aos sistemas de ensino que optaram pela progressão continuada por ciclos de alfabetização (que pressupõe diferentes ritmos de aprendizagem, inclusive em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita, em que não há retenção entre os anos iniciais, somente por um ano ao final do ciclo de alfabetização), dados oficiais demonstram que grande parte dos estudantes brasileiros passa ao próximo ano de escolaridade sem estar alfabetizado, sem dominar a "técnica" de ler e escrever, ou mesmo "lendo" superficialmente, sem níveis significativos de compreensão.

Para Soares (2011, p. 14) "o problema da alfabetização é reincidente em nosso país", já que muito se pesquisa e discute sobre os dados,

porém de forma incoerente, não integrada e não conclusiva, a partir da visão de diferentes áreas do conhecimento, que buscam uma explicação para justificar o fracasso escolar, mas que não resolvem efetivamente o problema do analfabetismo, já que os dados são analisados por perspectivas isoladas e não integradas. Assim, a cada área do conhecimento, há uma possível justificativa para o não desenvolvimento funcional e significativo da leitura e da escrita:

> [...] são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou aquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesse das crianças, sobretudo das camadas populares), ora finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa). (SOARES 2011, p. 14)

Esta multiplicidade de perspectivas demonstra a complexidade do processo de alfabetização e a dificuldade em definir causas ou soluções para a não aprendizagem da leitura e da escrita; bem como quais habilidades são necessárias para que o indivíduo seja considerado alfabetizado, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, já que são muitos os fatores condicionantes para a análise deste processo. As teorias de fracasso escolar foram fortemente difundidas, com explicações que se construíam em duas categorias: as científicas e as do senso comum. (WEISZ, 2002, p. 225)

O fracasso escolar geralmente estava associado ao aluno, seja por não possuir habilidades prévias consideradas essenciais para serem alfabetizados (percepções motoras, maturidade, equilíbrio afetivo), carência nutricional (fome), falta de apoio familiar para ensinar os conteúdos escolares, carência cultural (déficit), ou ainda à problemas neurológicos, biológicos e psicológicos geralmente considerados como "dificuldade de aprendizagem", entre outros motivos, que impediam essas crianças de serem alfabetizadas. Para Weisz (2002, p. 226):

> Políticas públicas voltadas para o fracasso escolar e mais especificamente para o fracasso de 50% dos alunos na alfabetização inicial estão agora dando os primeiros passos. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a mudança da sociedade brasileira para a questão da educação. Finalmente se começa a compreender o papel econômico da educação no desenvolvimento do país e, com isso, ela começou a ser levada mais a sério.

Ao reconhecer a importância da educação para o crescimento socioeconômico do país e da reprovação e evasão escolar como forma de

exclusão, bem como o levantamento de dados e implementação de avaliações diagnósticas como forma de aferir o processo educacional, um outro fator de fundamental importância entra em discussão: o ensino.

Para Teberosky (2002) as mudanças na sociedade demandam ainda adequação dos professores e do ensino, com exigência de professores bem formados e que desenvolvam práticas escolares capazes de adequar os conteúdos curriculares às experiências dos alunos, de forma a aplicar os conhecimentos escolares às exigências da sociedade, principalmente no que diz respeito à alfabetização, ao desenvolvimento eficaz e funcional da leitura e da escrita.

Os dados relacionados aos índices de desenvolvimento de leitura e escrita evidenciados pelas avaliações em nível nacional (SAEB/Prova Brasil) e internacional (PISA) demonstram que embora a alfabetização/letramento seja um fator de essencial importância para a inclusão social e exercício da cidadania (ROJO, 2009), ainda temos crianças que concluem o ensino fundamental sem desenvolver as habilidades consideradas mínimas para sua inserção na sociedade, ou seja, não leem e escrevem de forma a fazer uso da leitura e escrita nas práticas sociais que demandam as necessidades do ambiente escolar e não escolar, sem contar o alto índice de analfabetismo que ainda possuímos no Brasil.

Segundo Soares (2006) e Bortoni-Ricardo (2009) o desenvolvimento do letramento está relacionado também a fatores de desenvolvimento social, cultural e econômico dos indivíduos em que duas condições estão intrínsecas a este processo: a primeira está relacionada à escolarização real e efetiva da população e a segunda ao acesso a materiais variados de leitura, à imersão dos indivíduos em um ambiente real que propicie o desenvolvimento de habilidades que vão além de simplesmente aprender a ler e escrever:

> [...] o que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhe são dadas as condições para ler e escrever, não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento [...]. (SOARES, 2006, p. 58)

Por tratar-se de um problema histórico, a questão do analfabetismo, do fracasso escolar, já bastante discutido nas seções anteriores, recebeu diversas explicações de cunho biológico, psicológico e social (SOA-

RES, 2008; PATTO, 2010), que de certa forma procuram justificar a não aprendizagem, o não desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma eficaz, mas que efetivamente não trazem considerações significativas acerca da erradicação do analfabetismo.

Para Kramer (2001, p. 18), a garantia de um ensino de qualidade, de acesso à leitura e escrita, representa ainda a garantia de direito à cidadania, sendo papel da escola contribuir para a construção do conhecimento e concretizar de forma igualitária o acesso e a permanência dos alunos.

De acordo com Rojo (2009b, p. 86) a ampliação da rede pública, do acesso escolar à população menos favorecida economicamente, trouxe uma mudança de perfil do aluno e do professor, com impactos culturais e sociais que também influenciaram a qualidade do ensino, acarretando "heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais", causando dificuldade às escolas em adequar-se a esta nova realidade.

Portanto, o aumento da rede pública não representou a garantia da alfabetização, nem mesmo da qualidade do ensino. Segundo Ferreiro (2005), existem três elementos que interferem na qualidade educacional: o conteúdo a ser ensinado, o aprendiz (o aluno) e o responsável por fornecer as condições necessárias à aprendizagem (o professor):

> Sendo uma relação tripla, a responsabilidade do aprendizado não pode ser exclusivamente do aluno. No entanto, a partir dos resultados do aprendizado pode-se duvidar da qualidade da oferta educativa a menos que se suponha, por exemplo, que todas as crianças de um determinado país, com resultados muito pobres, são igualmente "pobres de espírito" (como se falava antigamente), infradotados (como foi dito em algum momento), ou com pouca capacidade de aprendizado, como se diria hoje. (FERREIRO, 2005, p. 3)

A mudança de perspectiva em relação ao ensino da língua escrita, especificamente no processo de alfabetização, não pode ser dissociada de uma análise pedagógica e é nesta proposta, de envolver-se com práticas de leitura e escrita variadas, que a tendência atual para o ensino de língua materna aponta para a necessidade de utilização dos diversos gêneros textuais.

3. Gêneros textuais e ensino

Ao tratar a questão sobre o papel da escola na formação de alunos leitores, outro ponto de discussão importante, além da necessidade de definição do objeto de estudo da língua, o que ensinar e como ensinar, é a relevância do ensino de leitura e escrita baseado na diversidade de gêne-

ros textuais que circulam socialmente, como forma de atingir um dos objetivos a que se propõe o ensino da língua portuguesa, que é valorizar os usos e funções da escrita na sociedade e a formação de alunos leitores.

Para Rojo (2008, p. 11), a discussão acerca das práticas docentes "não se processa sem uma reflexão sobre as práticas de leitura e escrita – práticas de letramento – que têm lugar na escola e fora dela, em diferentes esferas de circulação da escrita e da linguagem". Portanto é necessário que o professor conheça as teorias que orientam as suas práticas e possuam objetivos claros e bem definidos em relação à concepção de leitura e gêneros que devem ser priorizados em suas aulas.

De acordo com Freitas (2008, p. 45), é necessário que a escola se adeque às "novas formas de leitura e escrita que estão sendo vivenciadas na contemporaneidade", de forma que a escola proporcione o desenvolvimento da competência leitora atendendo às demandas que se apresentam, conhecendo a realidade e inserindo a escola neste novo contexto de leitura e escrita que se apresenta.

Neste sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997b, p. 19), lançados há mais de uma década, também já apresentavam como proposta de ensino a necessidade de mudança do foco da aprendizagem em relação ao desenvolvimento da linguagem a partir do trabalho baseado na diversidade e no uso dos gêneros textuais:

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997b, p. 25)

Como consenso, as novas tendências educacionais apontam para o reconhecimento e o respeito ao saber do aluno na construção do seu aprendizado através da mediação do professor (SILVA, 2002) e do aprimoramento da linguagem oral e escrita pela aplicação de atividades contextualizadas, já que ao chegarem à escola, "a criança, o adolescente ou o adulto já sabem a língua". (MARCUSCHI, 2008, p. 54)

De acordo com Bortoni-Ricardo (2012, p. 66) "alfabetizar em por-

tuguês, crianças ou adultos que já são fluentes na língua, é uma vantagem comparativa quando pensamos em nações multilíngues", mas que não pode ser dissociada do reconhecimento das diferentes variantes linguísticas, já que o processo de alfabetização e desenvolvimento do letramento é representado pelas relações entre fala e escrita, o que durante muitos anos foi desconsiderado, conforme observamos ao analisarmos o histórico de educação formal do nosso país.

Conforme aponta Marcuschi (2008, p. 51), o trabalho com textos não é nenhuma novidade, visto que é uma orientação central dos PCN (BRASIL, 1997) e uma prática comum na escola: "A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto".

De acordo com Rojo (2012a, p. 44), assim como Soares (2006, 2012c) é necessário "alfabetizar letrando", ou seja, "levar nossos alunos dos anos iniciais ao domínio do funcionamento da escrita (alfabetizar) e, ao mesmo tempo, levá-los a se inserirem em prática letradas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos (letrando)", que não pode ser um trabalho dissociado do uso de textos que fazem parte do cotidiano desses alunos.

Segundo Monteiro (2012, p. 26) o texto precisar ser utilizado como unidade de análise, trazendo a perspectiva do letramento e desenvolvendo de forma paralela o gosto e o prazer pela leitura de forma significativa, real.

No nível das práticas sociais, o estímulo e a prática da leitura e da escrita como atos de liberdade, de pensamento, de entretenimento, de estudo etc., exigem reflexões em torno daquilo que conduz/que orienta/que mobiliza as crianças para aprender a ler e a escrever.

Desta forma, o trabalho com textos requer uma mudança de postura metodológica também do professor, de um trabalho planejado, em que se leve em consideração as necessidades linguísticas de acordo com cada ano de escolaridade.

Segundo Soares (2012a), o processo de alfabetização e de aprendizagem da língua escrita (nas séries iniciais e avançadas) é uma atividade linguística e para tanto, depende também do conhecimento do professor sobre os processos cognitivos envolvidos neste processo, para que assim sejam capazes de compreender as dificuldades que se apresentarem, bem como refletir sobre o que fazer e como fazer em relação ao ensino

da língua escrita.

Para a pesquisadora, o fenômeno da alfabetização é um processo complexo que não pode ser dissociado do desenvolvimento do letramento, onde, além de aprender a ler e a escrever palavras, frases e textos com fluência, é necessária, além da decodificação dos símbolos gráficos, a compreensão do texto lido, a partir da contextualização e do trabalho orientado também pela diversidade de gêneros textuais:

> É preciso conhecer estudos e pesquisas sobre os processos linguísticos de compreensão, traduzidos em estratégias que devem ser ensinadas às crianças para que dominem habilidades de compreensão e de produção de textos, os quais devem estar inseridos num determinado contexto, numa determinada situação, textos de diferentes gêneros, em diferentes suportes. (SOARES, 2012a, p. 9)

Muitos livros didáticos também já apresentam mudanças significativas em relação a conteúdos e metodologias e uma maior diversidade textual, porém algumas dessas mudanças em nível superficial, como "pretexto para o ensino de regras gramaticais, variando tanto em gênero como em autores". (BEZERRA, 2010, p. 46)

4. Considerações finais

Durante muito tempo os processos de alfabetização estiveram ligados ao desenvolvimento de métodos de ensino, sempre ligados a como ensinar, porém, conforme já discutido, algumas mudanças significativas têm ocorrido em relação ao desenvolvimento das habilidades leitoras, voltando-se para o estudo do próprio objeto de ensino: o conhecimento dos mecanismos de aquisição da língua escrita.

Estas mudanças devem-se em parte pela ampliação das pesquisas realizadas sobre língua, ensino/aprendizagem e letramento e em parte pelos programas específicos em relação aos livros didáticos, pela avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que são "pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas". (BEZERRA, 2010, p. 45)

Entender a leitura como um ato mecânico, é desprezar a mensagem a ser passada, é desconsiderar que a aquisição da língua escrita está condicionada aos usos e funções que ela possui na sociedade.

Segundo Freitas (2002): "Partindo do ponto de vista de que a escrita e a leitura são práticas sociais, da qual fazem parte as práticas esco-

lares, constata-se que se ampliou, sobremaneira, a entrada de textos na escola", e que não pode ser ignorada pelo professor em relação ao ensino da língua escrita.

Porém, de acordo com Soares (2012), também existem outras questões que devem ser levadas em consideração neste processo, já que seus estudos demonstram que embora existam avaliações diagnósticas, cujo objetivo é aferir a qualidade do processo de alfabetização, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Provinha Brasil, com objetivos e parâmetros bem definidos para cada etapa de ensino, ainda há um grande déficit em relação ao desenvolvimento de um currículo coerente e adequado para cada ano de escolaridade, o que representa uma contradição na opinião da pesquisadora.

Outros fatores relevantes que também dificultam o desenvolvimento efetivo e significativo da leitura e da escrita no Brasil, na opinião da mesma pesquisadora, dizem respeito à falta de investimentos na educação, a má formação de professores e falta de projetos permanentes de formação continuada.

Desta forma, o desenvolvimento da leitura e da escrita deve ser uma preocupação não apenas das séries iniciais, ou dos professores de Língua Portuguesa, mas uma atividade contínua que envolva todas as disciplinas nos diferentes níveis de ensino, pois, se há diferentes níveis e tipos de letramento, é preciso uma mudança de postura metodológica dos docentes para alcançar um objetivo comum na formação de leitores "competentes".

Portanto, para a formação de alunos que se envolvam com práticas de leitura e de escrita significativas, é necessário que o trabalho em todas as áreas seja realizado com diversos tipos de textos, em suportes variados, de forma a proporcionar o acesso à informação, a formação de alunos leitores e capazes de atuar de forma crítica e reflexiva, utilizando os conhecimentos desenvolvidos no ambiente escolar nas demandas sociais que se apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos**.** In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 06-01-2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.* 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009a.

_____. *Alfabetização e linguística.* São Paulo: Scipione, 2009b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2009b.

_____. (Org.). *Alfabetização e letramento*: perspectivas linguísticas**.** 4. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009a.

SILVA, Maria Cristina da. Como um programa de formação pode auxiliar na reflexão sobre o projeto pedagógico da escola. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*: formação de professores (Simpósio). Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=270>. Acesso em: 15-01-2013.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 17. ed. 15. reimpr. São Paulo: Ática, 2008.

TEBEROSKY, Ana. A alfabetização e a formação de professores nas diferentes etapas educacionais. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*: formação de professores (Simpósio). Brasília: MEC, SEF,

2002.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*: Formação de professores (Simpósio). Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=270>. Acesso em: 15-01-2013.

O PATRIARCALISMO COMO HERANÇA EUROPEIA SOB AS PERSPECTIVAS LITERÁRIA E HISTÓRICA

Neide Amorim Ernesto (UNIGRANRIO)
ernestoneide@gmail.com
Vera Lucia Teixeira Kauss (UNIGRANRIO)
verakauss@gmail.com

RESUMO

A pesquisa demanda cada vez mais trabalhos que discutam temas complexos que estão arraigados em nossa cultura, em forma de preconceito, de tal maneira que a maioria da população brasileira aceita como um padrão normal. O presente artigo apresenta um recorte em nossa história através de textos literários e outros teóricos, analisando a representação feminina na sociedade brasileira. O patriarcalismo será nosso principal foco como herança da matriz cultural europeia e sua influência e implicações em nossa cultura. Serão discutidos, entre outros aspectos, a falsa moral burguesa que ditava regras extremamente rígidas que não permitiam a inserção da mulher como cidadã, haja vista seu espaço delimitado à casa, pois o espaço público pertencia somente ao homem. Visando despertar no leitor uma reflexão profunda acerca do tema exposto, este trabalho mostrará o quanto a literatura, no período romântico, ditou regras comportamentais burguesas que influenciam a sociedade brasileira até nossos dias. Destacará também, dentre essas inúmeras obras, que não foram escritas ao acaso por ocasião da independência, a heterogeneidade em duas obras de José de Alencar: *Senhora* e *Lucíola*. Mais que iluminar a problemática tratada, essa experiência nos conduz à evidência de questões que foram pesquisadas, à medida que o artigo foi sendo elaborado.

Palavras-chave: Patriarcalismo. Herança europeia. Literatura. História.

1. Introdução

O século XX registrou algumas mudanças nos campos genérico e étnico, mas não o suficiente para que se possa considerar o Brasil um país democrático em relação ao gênero e à raça. Aqui este assunto será analisado através de alguns livros que mostram a situação feminina do século XIX ao XXI. Para tanto, foram utilizadas, como fonte, algumas obras do período romântico que retratam valores herdados dos europeus. Especificamente, trata-se da sociedade patriarcal que rege, através de seus ditames, muitos costumes atuais. Na elaboração do artigo, no que concerne à análise dos costumes burgueses do século XIX, observou-se uma triste realidade: o patriarcalismo permanece vigente em nossa sociedade. Apesar das mulheres, hoje em dia, exercerem a sua profissão, ocuparem a

maioria das carteiras escolares e continuarem responsáveis pelos afazeres domésticos, ainda encontramos preconceitos que as limitam em relação ao espaço e a sua livre escolha de parceiros sexuais, permanecendo a distinção entre a mãe dos seus filhos e a que lhes dá prazer. Outra questão que abordaremos, no texto, será a subdivisão entre a mulher branca e a negra. Neste episódio, abordaremos questões como o espaço público e o confinamento.

2. *A literatura romântica do século XIX e os costumes burgueses*

A história do Romantismo no Brasil inicia na época da nossa independência. A recente libertação de Portugal urgia por representações culturais próprias que nos identificassem como um país autônomo, que não precisasse do auxílio da metrópole e tão pouco do seu comando. A literatura participou desse intento, no entanto, reproduziu alguns costumes europeus inseridos em nossa pátria enquanto colônia portuguesa.

As mulheres da elite burguesa eram ávidas leitoras desse tipo de texto. Afinal, a moral da época não permitia seu livre fluxo nas ruas, a leitura desses textos era uma forma de distração e até de abstração, haja vista o tipo de vida que a elas era imposta.

> Em síntese, assim podem ser esquematizadas as principais características da prosa romântica: sentimentalismo, descrições e adjetivação idealizante para elevar o objeto descrito, linguagem culta em estilo metafórico poético, mulher idealizada, anjo de pureza e perfeição, amor sublime e puro, casamento como objetivo maior de relacionamento amoroso, herói íntegro, (...) personagens planas (...) (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 213)

No entanto, essas características não correspondiam ao estilo de vida imposto às mulheres daquela época, em que o marido exercia plenos poderes sobre a família e a elas cabia, simplesmente, obedecer aquele padrão de moralidade patriarcal. Enquanto meninas jovens se casavam com homens que mal conheciam e que as tratavam como parideiras, já que deveriam dar continuidade à família através de um filho homem, os maridos se divertiam, estuprando escravas ou frequentando prostíbulos. A mulher fingia que não sabia do adultério porque, afinal de contas, a separada não era vista com bons olhos naquela época. Ela passava das mãos do pai para as do marido que era escolhido por aquele. Abaixo, temos a citação do Romantismo Regionalista que se difundiu aqui no Brasil, demonstrando a ideia que se tinha sobre as mulheres e os costumes pelo interior do nosso país. O livro é *Inocência*, de Visconde de Taunay,

e, apesar de não pertencer ao romance urbano, possui os mesmos ingredientes dos folhetins. Aliás, esse tipo de romantismo contribuiu para que se fizessem conhecidos os costumes de um Brasil tão vasto. Infelizmente, a inferioridade feminina não é menor, aliás, na citação abaixo, vemos que, além de tudo, ainda existia uma superstição de que mulher traz mau agouro à casa.

> Deus, mulheres numa casa, é coisa de meter medo... São redomas de vidro que tudo pode quebrar... Enfim, minha filha, enquanto solteira, honrou os nomes de meus pais. O Manecão que se aguente, quando a tiver por sua. Com gente de saia não há que fiar... Cruz! Botam famílias inteiras a perder, enquanto o demo esfrega um olho. (TAUNAY, 2011, p. 29-32)

Nesta obra, a mocinha também se apaixona por um homem bom e é correspondida, mas os padrões da época não permitiam que eles ficassem juntos, pois ela fora prometida a outro homem. Neste caso, o final, tal qual em *Lucíola*, é trágico e não há redenção através do casamento, mas sim o assassinato do mocinho.

Esses romances apregoavam um homem que não existia: fazia de tudo pela sua amada, para conquistá-la. Casavam-se por amor e sofriam durante toda a narrativa para, no final, obterem a redenção, que era o casamento e eles seriam felizes para sempre, pelo menos nos folhetins. Mocinhas e mulheres casadas da época deleitavam-se com essa narrativa para preencherem suas vidas com uma realidade inexistente.

> As mulheres eram, então persuadidas de que não casar era um insucesso. Fazia-se a diferença entre a solteirona – rejeitada para o casamento – e a solteira, ainda não escolhida, mas, casável. As primeiras ficavam conhecidas como formais, deselegantes e retraídas. "Cair no barrigão" designava "ficar para tia". Pior, era uma forma de descensão social, que deprimia as moças maduras. (PRIORE, 2006, p. 245)

José de Alencar é considerado o principal autor da prosa romântica brasileira. Sua obra permeou todos os tipos de romance: urbano, indianista, histórico e regional. Só não escreveu a prosa gótica, que teve, como principal autor, Álvares de Azevedo[88]. Destacou-se, principalmente, no romance urbano, em que retratava os costumes burgueses.

---

[88] Autor da produção gótico-romântica representada em prosa por *Macário* e em conto por *Noite na Taverna.* Retratava em sua obra um ambiente noturno e degradado. Foi influenciado, principalmente, por Lord Byron. Escreveu também poesias caracterizadas como pertencentes à geração ultrarromântica.

Apesar de sua posição conservadora, possui duas obras em que retrata duas mulheres de personalidade forte e descritas como donas de si mesmas: Aurélia Camargo em *Senhora e* Maria da Glória em *Lucíola*.

Em *Senhora*, observa-se uma personagem que difere das moçoilas sonhadores, típicas do Romantismo. Aurélia, que recebera uma herança por ocasião da morte de seu avô, torna-se uma mulher independente e em condições de *comprar um noivo*[89]. Assim, o autor nos apresenta uma heroína independente, dona de suas vontades. Características que diferiam da receita dos folhetins da época.

Seus atributos vão além do poder adquirido pelo dinheiro. Alencar nos apresenta uma protagonista que fazia a tarefa do irmão em contabilidade, pois este não demonstra o menor talento para tal. É claro que, para a sociedade, era ele quem fazia o trabalho. Mas Aurélia não se importava com isso. Sua meta era vingar-se do homem que a desprezara. Seu casamento era uma farsa, mas para todos era perfeito. Ela fazia questão que parecesse assim. Queria puni-lo por ter sido rejeitada. Iam aos saraus, dançavam como se fossem os mais felizes da festa, mas os deveres matrimoniais não eram cumpridos. Queria que ele se sentisse rejeitado, experimentando, assim, o sentimento que a tornara uma mulher infeliz, apesar da riqueza.

Alencar foi precursor em traçar mulheres independentes e atreveu-se a descrever homens fracos. A heroína era mais inteligente que o irmão. Fernando dependia financeiramente da mãe e das irmãs para vestir-se de um jeito que não condizia com o seu padrão social. No entanto, o final da trama desenha a mocinha tradicional, cujo sonho é o de cair nos braços do seu amado. E o final é como o dos outros romances: a consumação do casamento como redenção. Todas as moças, na época, suspiravam, querendo ser Aurélia.

No final do enredo, página 235, Seixas ergueu Aurélia e a beijou, quando um pensamento funesto o fez parar, dizendo que não poderia continuar porque não queria a sua riqueza, pois ela os separou para sempre. No entanto, ela abriu o toucador e retirou um testamento. Tirou o lacre e Seixas leu o documento em que ela confessava o imenso amor que

---

[89] Na época, as moças eram sustentadas pelos pais e a obrigação de pagar o dote pertencia a eles. O fato de uma mulher ter dinheiro próprio para tal, não era usual. O termo comprar um noivo refere-se à estratégia de vingança elaborada por Aurélia, a fim de punir Fernando que anteriormente, quando ela era pobre, deixou-a por uma moça, cujo pai ofereceu-lhe um dote maior.

tinha ao marido e o instituía seu herdeiro universal. Através de metáforas, o autor narrou a consumação do matrimônio.

Certamente, José de Alencar foi bem ousado na descrição dos personagens: os homens não são retratados como o tradicional mocinho plano, incapaz de uma atitude sórdida, mas como ineficientes para prover o sustento da família, como é o caso do próprio Fernando, e inaptos para o trabalho, que era o perfil do irmão de Aurélia. Um personagem que nos chama a atenção também é o tio de Aurélia que, mais tarde, torna-se seu tutor, mas que na época da pobreza se insinuava para a moça que não percebia até receber sua carta. Aurélia enojou-se com o fato.

Em *Lucíola*, a protagonista é Maria da Glória, moça pura que é obrigada a perder a virgindade para saldar as dívidas da família. No entanto, seu pai a expulsa de casa, pois, para a época, a vergonha dessa atitude era imensa. Ela é obrigada a se prostituir para conseguir o seu sustento.

A sociedade era implacável com as mulheres que perdiam a virgindade naquela época. As cortesãs, então, eram a escória tanto para homens quanto para as mulheres. No entanto, essa moral é forjada, essa respeitabilidade que o homem impunha dentro de casa não era a mesma ao frequentar as casas de prostituição. Lucíola não era uma prostituta comum. Dona de uma beleza inigualável, possuía seu palacete, conquistado com o seu trabalho.

Interessante notar a questão do espaço público que, deveras, classificava as mulheres. Em um trecho do livro, na pág. 19, o personagem Paulo pergunta a seu amigo quem é a senhora que lhe parecia familiar. Seu amigo Sá responde que não se tratava de uma senhora e sim de uma mulher bonita. Paulo compreendeu a resposta e pensou que pelo fato de que ela não estava acompanhada de um pai, marido ou irmão, ele já deveria ter suspeitado de que se tratava de uma prostituta.

> (...) Homem público *é* uma honra; mulher pública é uma vergonha, mulher da rua, do *trottoir*, do bordel. O aventureiro *é* o herói dos tempos modernos; a aventureira, uma criatura inquietante. A suspeita pesa sobre os deslocamentos das mulheres, principalmente das mulheres sozinhas. Alguns hotéis, ciosos de sua respeitabilidade, as recusam: Flora Tristan, quando empreendeu sua "volta da França", passou por uma situação difícil no sul do país. (PERROT, 2007, p. 136)

É interessante utilizar, como citação para os aspectos patriarcais elencados nos livros brasileiros, anotações de uma escritora que analisa a situação da mulher francesa, portanto, europeia. Aliás, a estrutura e a nar-

rativa do Romantismo brasileiro se aproximavam muito da do francês. Ambos são mais dramáticos, diferentemente do alemão.

A questão, na verdade, era apenas se desvencilhar de Portugal, mas não dos costumes europeus. Haja vista que tudo o que fugisse ao padrão daquele continente, era considerado bárbaro. Vejamos o contrassenso: se a época pedia que a cultura brasileira fosse genuína, criando uma espécie de lusofobia, a atitude ideal seria afastar-se do padrão europeu, mas, ao contrário, este tornou-se o parâmetro. Sendo assim, as culturas indígenas e africanas eram - e ainda são - consideradas folclóricas. O padrão de beleza, a religião e a mídia inculcam na cabeça dos brasileiros que o bonito é o que vem de fora. Nossa língua não é valorizada, os livros estrangeiros são os preferidos do público adolescente, os filmes, a aparência e etc.

3. O patriarcalismo vigente do início do século XIX ao XX

Traçaremos uma pequena ideia sobre o título acima, pois iremos nos ater ao final do séc. XIX e início do XX, mesmo porque essa ideia de superioridade masculina, não surgiu com a burguesia e muito menos começou nos séculos mencionados.

O patriarcalismo foi uma das heranças europeias deixadas ao povo brasileiro. O lugar da mulher é a casa e o espaço público pertence aos homens. Essa regra faz parte dos ditames da hipocrisia burguesa em que o homem pode tudo. À mulher, cabe obedecer e passar da responsabilidade do pai para o marido. Deve ser fértil para gerar herdeiros, com a obrigação de que um deles, pelo menos, fosse homem para dar continuidade ao nome da família. Ela também deveria fechar os olhos às visitas do marido aos prostíbulos e aos abusos cometidos contra as escravas. Aliás, muitas mulheres se vingavam das negras com castigos horrendos quando o marido estava ausente.

> De início, as mulheres parecem confinadas. A sedentaridade é uma virtude feminina, um dever das mulheres ligadas a terra, à família, ao lar (...). Para Kant, a mulher é a casa. O direito doméstico assegura o triunfo da razão; ele enraíza e disciplina a mulher, abolindo toda vontade de fuga, pois a mulher é uma rebelde em potencial, uma chama dançante, que é preciso capturar, impedir de escapar. (PERROT, 2007, p. 135)

É claro que estamos nos referindo à mulher branca, pertencente à elite, pois as realidades entre os gêneros, levando em consideração a cor e o nível social, eram bem diferentes. No início do século XX, durante a

escravidão, e após, as mulheres negras e mestiças eram consideradas duplamente inferiorizadas. Havia a questão do gênero e da cor. O tratamento não era homogêneo.

Em relação ao espaço, observamos que durante a escravidão e após a Abolição, as mulheres negras circulavam pelas ruas sem restrições, já que não eram consideradas símbolos de pureza. Exerciam o comércio que aprenderam na África e lhes fora passado por gerações. Muitas conseguiam amealhar dinheiro suficiente para comprar suas cartas de alforria e outras, após enriquecerem, compravam suas próprias escravas e as deixavam em seus testamentos como herdeiras.

> Ana foi escrava de outra mulher, preta forra, ambas da Costa da Mina. Talvez como sua ex-senhora, talvez ensinada por ela, conseguiu se alforriar pagando pela liberdade com recursos de sua "própria indústria e trabalho", conforme declarou em seu testamento, de 1798. Chamava-se Ana Teixeira Guimarães e tinha mais de 60 anos quando morreu, em Mariana, Minas Gerais. (FARIA, 2012, p. 26-29)

Sobre a questão da compra da própria alforria, esse empoderamento que algumas escravas detinham, é conhecido através de inventários. Esses documentos eram ditados por pessoas geralmente desenganadas pelos médicos. Existe uma dificuldade em obter informações sobre esse talento em relação ao comércio vindo da África, porque a escola sempre possuiu o perfil de contar a história dos países conquistados sob a visão do Europeu.

Essa prática de comércio já acontecia na África antes da invasão europeia. Existiram sociedades formadas e desenvolvidas antes da chegada do Europeu no século XV. Há tempos a história é reproduzida de forma errônea inculcando o padrão de comportamento europeu nos países colonizados, estes passam a existir, segundo esses livros, apenas após a conquista. Aprendemos a ser preconceituosos com a cultura que não seja europeia. Assim, as piadas de mau gosto, os preconceitos e os mitos inserem-se em nós de forma natural. Até hoje, os brasileiros não se enxergam como negros e, quando o censo questiona sua raça, a tendência é responder branco ou pardo. E, como somos constituídos por uma população mestiça, mesmo não aparentando fisicamente, a maioria se declara branca.

E o que dizer da personagem Clara dos Anjos que fora criada como uma moça branca? Tinha as mesmas expectativas e desconhecia essa diferença genérica e racial da época. Fato que lhe causou muito sofrimento, pois a proteção dada pelos pais para que ela não sofresse com a reali-

dade, causou a maior desgraça que poderia acontecer a uma moça naquela época: engravidou de um crápula. A descoberta de que não havia um tratamento homogêneo, genérico e racial ocorreu tarde demais.

A falsa moral burguesa também não permitia que a mulher fosse tocada. Os médicos, dentistas e agentes da saúde tinham uma imensa dificuldade em lidar com isso. Eles eram vistos com desconfiança e tidos como perigosos. Os partos eram feitos por parteiras e, quando havia dificuldade, chamavam o médico. Este utilizava um manequim para que a mulher apontasse onde doía, pois não poderia tocar na mulher. E isto tudo sempre acompanhada do marido.

> apesar das resistências, havia situações em que a atuação do médico era indispensável, como nos casos de partos mais complicados. Para evitar um contato físico mais próximo entre médico e paciente eram empregados manequins, nas quais as pacientes indicavam o local aproximado da dor (...). (MARQUES, 2005, p. 51)

Outro exemplo discriminatório, era o crime em defesa da honra, muito comum na época. O adultério era um crime escabroso naquela época. Isto é, se fosse cometido pela mulher, pois, como sabemos, os homens, que tinham livre acesso ao espaço público, possuíam suas amantes e frequentavam prostíbulos e a mulher, mesmo sabendo, calava-se. Em *Clara dos Anjos* há o caso do marido que flagra Cassi Jones com a mulher e a mata. Tentou executá-lo, mas não conseguira porque o amante fugira.

> Esse obsoleto domínio à valentona, do homem sobre a mulher, é coisa tão horrorosa, que enche de indignação. O esquecimento de que elas são, como todos nós, sujeitas, a influências várias que fazem flutuar as suas inclinações, as suas amizades, os seus gostos, os seus amores, é coisa tão estúpida, que, só entre selvagens deve ter existido Todos os experimentadores e observadores dos fatos morais têm mostrado a inanidade de generalizar a eternidade do amor Pode existir, existe, mas, excepcionalmente; e exigi-la nas leis ou a cano de revólver, é um absurdo tão grande como querer impedir que o sol varie a hora do seu nascimento. (BARRETO, 1956, p. 33)

Enfim, uma época em que havia uma série de regras que vitimava, principalmente, as mulheres. Hoje, uma série de acontecimentos faz-nos refletir se, em pleno séc. XXI, evoluímos como seres humanos e se há um entendimento de que o espaço público pertence a ambos os sexos. Ainda ouvimos comentários misóginos tanto por parte do homem como por parte da mulher a respeito do horário em que alguma vítima de estupro estava na rua ou o tipo de roupa que usava.

4. *A violência contra as mulheres*

As formas de violência contra as mulheres podem ocorrer através do controle sobre ela. A restrição da liberdade e da sexualidade é uma delas. A mulher é controlada através de costumes patriarcais e das leis jurídicas. No código civil brasileiro de 1916, o homem, dentro de uma hierarquia familiar, constituía-se o chefe e provedor daquele nicho. A mulher deveria ser virgem e se sujeitar ao cônjuge. Essa questão faz parte, de forma explícita, no Novo Testamento, na carta de Paulo aos Efésios.

> As mulheres sejam submissas ao seu próprio marido, como ao Senhor; porque o marido é o cabeça da igreja, sendo este mesmo o salvador do corpo. (...). Assim também os maridos devem amar a sua mulher como o próprio corpo. Quem ama a esposa a si mesmo se ama. (Efésios, cap. 5, versículos 22-28)

É interessante observar que o mesmo versículo fala sobre a obrigação de ambos, mas o resultado é que, até hoje, diante da violência contra a mulher, podemos ver que o agressor não inculcou na cabeça a sua obrigação.

Permitidos, assim, pela lei e a religião cristã, interpretada de acordo com a conveniência de quem quer usá-la para oprimir determinado segmento da sociedade, neste caso, as mulheres, observa-se que se estabelece uma espécie de classificação das mulheres como santas e prostitutas, impedindo-as de frequentar lugares públicos sem estarem acompanhadas. Sua sexualidade é reprimida e aquela que se atrevesse a burlar as leis da época, era considerada pária da sociedade, justificando a violência contra a mulher.

> Os códigos criminais, da época do império e da república, apesar de terem afastado o direito do marido de "matar sua mulher por encontrá-la em adultério", tal como previsto nas *Ordenações Filipinas*[90] que vigoravam no Brasil até 1840, não tiveram força para mudar a cultura jurídica e as práticas sociais. (BARSTED, 2011, p. 106)

---

[90] As *Ordenações Filipinas* ou *Código Filipino* é uma compilação que resultou da reforma do *Código Manuelino*, por Filipe II de Espanha (Felipe I de Portugal), durante o domínio castelhano. Ao fim da União Ibérica (1580-1640), o *Código Filipino* foi confirmado para continuar vigendo em Portugal por D. João IV. No que diz respeito ao adultério, as *Ordenações Filipinas* (Livro V, tít. XXXVIII) estabelecem que: "Achando o homem casado sua mulher em adultério, licitamente poderá matar assim a ela, como o adúltero". O *Código Criminal Brasileiro* de 1830 nos arts. 251 e 252, ameniza esta punição estabelecendo que o homem casado ou a mulher casada que cometer adultério será punido com prisão temporária. Mas na prática não era bem isto o que ocorria. Enquanto que para a mulher era suficiente um desvio, um indício, para o marido era necessário o concubinato.

Esses ditames culturais não estão mais presentes na lei, porém, com o tempo, tornam-se naturais e o próprio discurso do brasileiro é eivado de preconceitos, favorecendo a violência que permeia até os dias de hoje a nossa sociedade. Essa cultura misógina inserida no comportamento do homem e da mulher, no Brasil, está tão arraigada que se tornaram banais comentários que justificam o cerceamento do espaço em que ela permeia, suas roupas, seu linguajar, suas amizades com homens, gerando aquelas rodinhas de amigos que fazem comentários desagradáveis a respeito do seu corpo e do seu possível comportamento no sexo. As mulheres ainda são criadas para se sentirem constrangidas quando são assediadas e isso estimula os homens a continuarem com esse comportamento como se fosse normal. É a banalização da misoginia.

As ocorrências de violência doméstica, mesmo com a Lei Maria da Penha, continuam existindo porque os homens sentem-se donos das suas esposas ou namoradas. A pecha de homem traído também é muito forte e as mulheres não denunciam as agressões por uma série de fatores: envergonham-se em se expor, muitas vezes a aplicação da lei não coíbe o homem em se vingar e também porque muitas acreditam que eles podem mudar.

> Mensurar a violência contra as mulheres esbarra em muitos obstáculos que começam na aceitação, na naturalização ou banalização desse fenômeno, contribuindo para a histórica subnotificação dos eventos em geral e, especificamente, daqueles de natureza sexual ou praticados no âmbito doméstico. (BARSTED, 2011, p. 106)

Em *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, e em *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado, observa-se o crime em defesa da honra, em momentos diferentes da sociedade brasileira. No início da narrativa, Lima relata uma das "proezas" de Cassi Jones, ao ser pego em flagrante pelo marido de uma de suas conquistas. A mulher morreu cravejada de balas, mas o rapaz conseguiu escapar. Jorge Amado retrata o coronelismo da Bahia e a maneira como os homens tratavam mulheres e filhas. Em sua narrativa, destaca a morte de Dona Sinhazinha, assassinada por seu marido ao encontrá-la com outro.

Em uma de suas crônicas: *Por favor, não as matem*, Lima Barreto se mostra à frente de seu tempo por criticar dois crimes ocorridos em sua época: um noivo que não se conformava com o compromisso rompido e um outro, ocorrido no Carnaval. Lima tece comentários em defesa da mulher que não eram comuns naquela época. É interessante mencionar que o próprio autor se denominava antifeminista, mas a sensibilidade

com que escolhe as palavras para falar do assunto é admirável, mostrando-o como um homem à frente do seu tempo.

> Eles se julgam com o direito de impor o seu amor ou o seu desejo a quem não os quer. Não sei se se julgam muito diferentes dos ladrões à mão armada; mas o certo é que estes não nos arrebatam senão o dinheiro, enquanto esses tais noivos assassinos querem tudo que é de mais sagrado em outro ente, de pistola na mão.
>
> (...)
>
> O esquecimento de que elas são, como todos nós, sujeitas a influências várias que fazem flutuar as suas inclinações, as suas amizades, os seus gostos, os seus amores, é coisa tão estúpida, que, só entre selvagens deve ter existido. (...) (BARRETO, 1953, p. 32)

5. *As marcas do patriarcado na divisão sexual do trabalho e sua correlação com a pobreza*

As diferenças entre os salários de homens e mulheres que exercem a mesma função, ainda é imensa em vários setores. A afirmativa acima parece infundada, já que a maior parte das carteiras escolares do mais baixo ao maior grau de escolaridade é ocupado por mulheres.

O número de mulheres que exerce o cargo de chefes de família por desemprego do marido ou por este ter abandonado o lar também cresce a cada dia. Tanto que os projetos sociais recebem, na maioria das vezes, o nome da mãe no cartão. Segundo Barsted (2011, p. 54): "Na perspectiva feminista, a persistência da divisão sexual do trabalho, aliada à pobreza e exclusão, são fenômenos que atingem de formas diferenciadas os sexos".

A questão da dupla jornada também está atrelada à cultura paternalista. As mulheres trabalham, estudam e ainda são responsáveis pelo bem-estar da família, incluindo a criação dos filhos e o funcionamento da casa, ainda que ela divida as despesas.

A subdivisão dentro do gênero feminino também acentua os índices de pobreza. Se a mulher exerce sua profissão, precisa de alguém que cumpra suas atividades domésticas. Estas funções, geralmente, são feitas por pessoas de classe social inferior, que recebem salário mínimo: as chamadas empregadas domésticas. O perfil desta mulher é o de moradora de periferia, negra e de baixa escolaridade.

> A divisão entre as mulheres propiciada pelos avanços desiguais na escolaridade e a criação de um mercado de executivas e gerentes ainda é pequeno,

> mas suficiente para a permanência de uma difícil conciliação entre família e profissão. A solução encontrada é que as mulheres bem-sucedidas no mercado de trabalho podem contratar outras mulheres para substituí-las nos afazeres e cuidados domésticos. Assim, as mulheres podem ir para o mercado de trabalho desde que a conciliação seja feita pela delegação destas tarefas para outras mulheres. (MELO & SABATO, 2011, p. 57)

Por fim, urge que a justiça social se faça no âmbito genérico e racial, pois não há como analisar a situação feminina, no mercado de trabalho, senão houver a separação entre a mulher branca e a negra, desde os primórdios até os dias de hoje**.**

6. Conclusão

Este trabalho possui o grande desafio de apontar as discriminações genéricas que são absorvidas pelo povo como herança de uma sociedade patriarcal, hipócrita e excludente. Curiosamente, a literatura brasileira, que não foi produzida ao acaso, assim como outras expressões culturais após a independência, teve a incumbência de criar uma ilusória lusofobia para que os brasileiros se distanciassem cada vez mais de Portugal. Até mesmo o índio (termo inventado pelos europeus) foi consagrado como herói nacional. No entanto, era um índio idealizado. Capaz de viver em uma casa de brancos, como Peri, em *O Guarani*. O negro foi descartado como herói, pois precisavam do trabalho escravo. Ora, se Portugal era um país europeu e a ordem vigente era distanciar-se dos seus padrões culturais é, no mínimo, estranha a inserção dos ditames burgueses europeus nos livros românticos. Se aqui coexistiam as três raças, as três culturas deveriam ser mencionadas para que pudessem ser aceitas com naturalidade pelos brasileiros.

Por isso, deve-se produzir cada vez mais trabalhos acadêmicos apontando as mudanças ocorridas através dos tempos e passar adiante esta incumbência para a geração posterior, que seguirá neste trabalho árduo que é o reconhecimento da discriminação de gênero. Não se pode esquecer que eles são mais acirrados quando se trata das mulheres negras. O primeiro passo para que isso aconteça é não criar a ilusão da harmonia genérica e, principalmente, étnica que fazem a população achar normal essa divisão entre os sexos e as raças. No caso da mulher negra, existe a situação da dupla subalternidade, que ainda nos assombra apesar de tanto tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

_____. *Lucíola*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

ALMEIDA, João Ferreira (Trad.). *Bíblia sagrada*. Novo testamento @copyright. Fonte de bênçãos. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 2007.

BARSTED, Leila Linhares. Os avanços no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. In: ___. *Autonomia econômica e empoderamento da mulher*: textos acadêmicos. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011.

BARRETO, Lima. Por favor, não as matem. In: ___. *Vida urbana*, 1915. Disponível em: <http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/LimaBarreto/cronicas/naoasmatem.htm>.

FARIA, Sheila de Castro. Sinhás pretas. Testamentos e inventários de escravas alforriadas revelam talento para os negócios com base nos ensinamentos que trouxeram da terra natal 01/03/2012. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Africanos. Muito além da escravidão, ano 7, n. 78, p. 26-29, mar.2012.

LAVINAS, Lena. Salariat, precarité et convergences dans les sexes dans le marche du travail. In: *Congrés International 40 ans de Mouvement Feministe – Le feminisme a l'epreuve des mutations geopolitiques,* Paris, França, dezembro de 2010. Disponível em: <www.dailymotion.com/user/40ansdemouvement/1>. Acesso em: 04-01-20016.

MAGALHÃES, William Roberto; CEREJA, Theresa Cochar. *Português*: linguagens. São Paulo: Atual.

MARQUES, Rita de Cássia. *A imagem social do médico de senhoras no século XX*. Belo Horizonte: Coopmed, 2005.

MELO, Hildete Pereira de; SABBATO, Alberto di. *Divisão sexual do trabalho e pobreza em autonomia econômica e empoderamento da mulher*: textos acadêmicos. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto. 2007.

PRIORE, Mary Del. *História do amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

TAUNAY. Visconde de. *Inocência*. São Paulo: Ática, 1984.

O PERCURSO MÍTICO-HISTÓRICO DO CANGACEIRO ANTONIO SILVINO

Edmilson Nunes Brandão (UVA)
edmilsonsj@yahoo.com.br
Cimélio Senna Vasconcelos da Silva (UVA)

RESUMO

A proposta deste artigo é estudar o cordel *Antonio Silvino: Vida, Crimes e Julgamento* de Francisco das Chagas Batista e o cordel *Luta do Diabo com Antonio Silvino* de Leandro Gomes de Barros à luz das teorias épicas do discurso de Anazildo Vasconcelos da Silva conjugadas aos estudos do alemão Ronald Daus realizado na obra *O Ciclo Épico dos Cangaceiros na Poesia Popular do Nordeste* e as reflexões acerca da tradição poética sertaneja a fim da verificar como os elementos da poesia épica são desenvolvidos nos cordéis estudados e verificar sua importância para a formação identitária do sertanejo brasileiro.

Palavras-chave: Cordel. Tradição popular. Epopeia.

> **Há uma mútua correspondência entre a forma de vida e o discurso narrativo: a mimese é uma metáfora da realidade, refere-se à realidade não para copiá-la, mas para outorgar a ela uma nova leitura.**
>
> **(Jerome Bruner, 1998, p. 63)**

1. Considerações iniciais

A história tem sido, desde Homero aos dias atuais, matéria do fazer artístico. Narrativas épicas e ficcionais, arte poética e arte dramática, buscam imitar a realidade recriando a própria história de uma sociedade que há muito tempo superou o determinismo biológico e tornou-se civilização. Guiado, assim, pelas musas, o poeta vê o passado primordial e dele apreende o saber dos antigos transmitindo-o em sua arte. Ele é um educador de seu povo, comunicando-lhe conceitos morais, isto é, uma *aretê* personificada em seus heróis que, capazes de superar o existir trágico, se tornam arquétipos do *homem diante do mundo*.

O homem relaciona-se com o mundo conferindo-lhe sentido através da *linguagem* que lhe é própria e que lhe permite interpretar não só a realidade que o cerca, bem como ler sua existência (mesmo que ela se mostre originalmente ininteligível) em relação ao mundo. A linguagem,

segundo Silva, permite ao homem romper os limites do *silêncio* existencial do pré-humano.

O poeta volta ao limite entre o silêncio e a verbalização do real e descontrói a linguagem, desautomatizando-a de modo a recriar a imagem cultural. O poeta não cria a cultura, ele vai à cultura (onde são formadas as visões de mundo, imagens, símbolos) e reinventa a maneira de o homem se ver no mundo, segundo as lógicas já pré-estabelecidas na tradição, na sua época e na sua experiência histórica do *diante de*.

A poética clássica e medieval imita o fazer dos antigos, pois neles encontra o saber dos tempos primordiais. Segundo Silva, "Na Idade Média, o recurso poético da referenciação serve de suporte para o resgate da identidade da literatura ocidental" (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 31), uma vez que ela traz marcas da identidade de seu povo. Navegar, assim, nas muitas maneiras de imitar de um povo é navegar em sua história sociocultural, suas crenças e, principalmente, sua maneira de ver-se no mundo.

O cordel nasce da tradição popular medieval, momento em que nações se constituíam segundo as crenças, mitos, imagens e um falar comum a seus indivíduos e particular ao seu povo organizado sob sua maneira de enxergar a própria realidade; embora, em sua particularidade cultural, o indivíduo faça parte de um único organismo humano, a saber, a civilização.

A literatura de cordel do sertão do Brasil terá papel semelhante. Possibilitará a formação da “gente sertaneja”, pois é dela (da tradição popular sertaneja) que o cordelista tira sua matéria poética. O cordelista é um “jornalista” de seu povo, muito por estar inserido na realidade de sua “gente”. Segundo Mark Curran, só é possível conhecer o Nordeste brasileiro através de seu folclore, isto é, sua tradição popular inerente ao cantador (repentista e cordelista). Sua poesia é história na história sertaneja. Embora Curran estude o cordel sob as teorias da crônica poética e histórica, visão diferente da deste trabalho (não de forma antagônica) que busca uma relação entre o cordel e as feições épicas apresentadas na teoria épica do discurso do professor Anazildo Vasconcelos da Silva, Curran não hesita em afirmar que o cantador "conta a história da região e a epopeia rústica do homem, como a tradição literária popular". (CURRAN, 2009, p. 20)

2. *Uma revisão crítico-teórica do gênero épico*

Aristóteles foi o primeiro a pensar a poesia sob uma ciência. Colheu toda possível produção de seu tempo e, a partir de um estudo minucioso, pôde determinar atributos dos vários fazeres artísticos de seu tempo. Não só! Sua crítica se estendeu para além do mundo clássico, permitindo o surgimento de teorias a respeito das artes literárias.

A epopeia, segundo o filósofo grego, por ser *mimeses* do real, imita atos humanos, narrados numa história específica impregnada de mitos e feitos heroicos, segundo duas categorias: a prática do vício e a prática da virtude, podendo, os personagens, serem melhores, piores ou iguais ao que eram. A terceira pessoa do singular marca, de forma crucial, os épicos clássicos, isto é, há um narrador que objetivamente observa e canta os feitos passados, seu poema é a história da origem, do saber dos antigos que consolida toda uma cultura e a imagem do homem ante o mundo.

Staiger, no século XX, acerca do gênero épico, toma o pensamento aristotélico por teoria, o que lhe permite determinar a essência da epopeia na dimensão narrativa em que o eu e o mundo narrado encontram-se afastados entre ambos (verdade é que a matriz clássica[91] enraíza-se numa relação objetiva do homem diante do mundo).

Entretanto, para o professor doutor Anazildo Vasconcelos da Silva, pensar o modelo aristotélico como teoria, é aprisionar o gênero épico ao passado clássico grego – verdade é que, para Staiger não é possível existir uma verdadeira epopeia no cristianismo, pois neste,

> o homem torna-se objeto de um plano santo. (…) sua existência está preparada para um futuro grandioso, para além, diante do qual o mundo visível é apenas passagem, e o corpóreo é um véu tênue, enquanto que naquele, O autor épico (…) rememoriza-o. E nessa memória fica conservado o afastamento temporal e espacial. (STAIGER, 1974, p. 79)

---

[91] Para Anazildo Vasconcelos da Silva, as proposições definidas por Aristóteles acerca da épica nascem de um estudo das artes imitativas de seu tempo, investindo-se, assim, sob o discurso de *matriz clássica*. Na matriz clássica, a instância enunciativa narrativa predominará sobre a lírica. O narrador/eu-lírico é incapaz de participar espacial e temporalmente do mundo narrado, permanecendo em estado de *inalterabilidade de ânimo* e *uniformidade métrica*, isto é, mantém-se num único ritmo. A matriz romântica fundamenta-se no discurso híbrido do eu-lírico/narrador sob um mundo marcado pela mescla do ideal clássico e do ideal cristão. A matriz moderna se fundamenta na elaboração literária da matéria épica. O poeta fundirá o referencial histórico ao referencial mítico, possibilitando no plano literário, o uso do mito (arquétipo) para representação de fatos históricos. Na épica moderna, a instância enunciativa lírica predominará sobre a narrativa.

Silva, diferente de Staiger, toma o pensamento aristotélico como crítica e não como teoria e nem seria possível, pois o pensador grego limita-se ao fazer de seu tempo, particularizado e restrito à visão de mundo clássico[92].

A essência da epopeia, segundo Silva, não se encontra na dimensão narrativa, mas no uso conjugado dos elementos épicos, a saber, a *dupla instância de enunciação* fundada nas figuras do narrador e do eu-lírico *e a estruturação duma matéria épica* configurada no amálgama do fator histórico com a aderência mítica manifestados no *herói épico*, cuja identidade nasce da *dupla condição existencial, a humana e a mítica*.

A epopeia, fundada no amálgama dos gêneros narrativo e lírico, define-se pelo hibridismo marcado pelas categorias enunciativas: a narrativa literária caracterizada pelo *personagem, espaço, acontecimento e narrador* estruturados verbalmente numa *proposição de realidade*; a lírica caracterizada pelo *eu-lírico, espaço lírico e motivação lírica*, compondo, conjuntamente a estrutura narrativa, o que diferencia a epopeia de uma narrativa ficcional. Não só! A narrativa ficcional fundamenta-se na criação imaginativa da relação existencial do homem ante o mundo, isto é, na narrativa de uma realidade ficcional, enquanto a epopeia se fundamenta no real histórico e no real mítico consolidado na matéria épica. O gênero épico, tampouco, se assemelha ao poema longo, pois a este, embora, se configure sob os elementos líricos, falta-lhe a narrativa na criação da experiência lírica.

A *Matéria Épica*, segundo Silva e Ramalho, é "a unidade articulatória que se constitui a partir da fusão de um feito histórico com uma aderência mítica, a qual exerce sobre o mesmo uma ação desrealizadora. (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 54). O real histórico desrealizado na aderência mítica permite um efeito maravilhoso tornando o relato épico grandioso.

> Quanto maior é a representatividade de uma superação, em termos de alcance coletivo ou de influência sobre os rumos da humanidade, maior será o seu potencial de mitificação. Conquistas humanas de valor extraordinário, ou pelo caráter excepcional de feito em si ou pelo carácter ímpar de seus realizadores ou realizadoras, são frequentemente associados a uma predestinação de

---

[92] A proposição crítica, depositando sua reflexão na manifestação do discurso, volta-se sobre o particular, limitando-se ao *corpus* estudado; a proposição teórica, diferente, voltando-se ao discurso, estende-se ao universalizante, o que, segundo os críticos, torna-se *válida para todas as diferentes manifestações desse mesmo discurso* (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 47)

contornos divinos ou demoníacos. (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 294)

A matéria épica apresenta-se, assim, na dupla dimensão, real e mítica, fundidas entre si de duas formas: natural e literária. Ambas as dimensões não são uma realidade ficcional advinda da mente do poeta. Elas já se encontram consolidadas no seio cultural, transmitida através da tradição oral.

O sujeito épico enraíza-se numa realidade trágica, e sua existência direciona-se para a condição de superação de obstáculos. O herói épico é aquele que, capaz de grandes feitos e superações, transita entre o plano maravilhoso e histórico, valendo-se de dupla condição, mítica e histórica, o que o põe no "entrelugar" humano e divino.

3. Estruturas da narrativa épico-cordelista

O cordelista, em sua poética popular, recria a tradição de seu povo, pois é na própria tradição que histórias são formadas. Gustavo Barroso, em princípio do século XX, afirmava,

> É assim que o sertanejo tem guardado tudo quanto ocorreu no sertão, desde que ali vieram seus avós, d'além-mar... Perpetuou em versos os primeiros obstáculos vencidos e as primeiras lutas, as festas religiosas e profanas, as terríveis misérias das crises climáticas, a vida aventurosa dos vaqueiros, as proezas dos novilhões barbatões ou criados na vida selvagem, e das onças devastadoras dos rebanhos. […]. Conservou crenças e tradições, rebeldias maturas, lutas dos cangaceiros. (BARROSO, 1949)

O canto popular se caracteriza, não apenas, como expressão estilística popular ("*da gente*"), mas a tradição sendo perpetuada através dos versos. Não há uma intenção em somente contar uma história passada. A cantoria de cordel é a memória presente da história do povo sertanejo transcrita nos folhetos.

O Nordeste se configurou, assim como todo o Brasil, num amálgama cultural de tradição europeia, especialmente das culturas ibéricas (Portugal, principalmente por ter colonizado estas terras) – assim como a medieval, busca no discurso religioso cristão suporte para explicar a realidade –; de tradições africanas (advindas dos muitos povos escravizados nestas terras); de tradições indígenas (primeiros habitantes do Brasil em suas múltiplas nações).

Será nesse caudal cultural que surgirá a poesia popular de Francisco das Chagas Batista e Leandro Gomes de Barros, realidade construí-

da sob a ambivalência de *mandantes* e *mandados*. Aqueles, os coronéis e grandes proprietários de terra que guerreiam entre famílias pelo poder; estes, a maior parcela da população de trabalhadores e capangas que garantem aos coronéis o prestígio político e a luta por terras. A justiça e o *Bem* são relativizados na figura do governo que detém o poder político; por outro lado, o *Mal* é personificado na figura do rebelde, isto é, o transgressor da lei.

A principal obra de Batista, *Antonio Silvino: Vida, Crimes e Julgamento* possui a estrutura métrica *sextilha*, isto é, um poema com estrofes de seis versos, com esquema rímico b-a-c-a-d-a:

Meu Avô foi muito ri*co*..... *b*
E meu pai foi abast*ado,*..... *a*
Mas não me mandou estu*dar* ..... *c*
Porque onde eu fui cri*ado* ..... *a*
O povo não apre*cia* ..... *d*
O homem civili*zado.* ..... *a*

A sextilha juntamente com a *setilha* formam as estruturas métricas mais comuns tanto nas cantorias repentistas, quanto na poesia épica de cordel. De origem popular medieval portuguesa, a sextilha reporta ao século XV, presente, segundo Daus, no *Cancioneiro Geral* e nas *redondilhas de Luiz de Camões*.

O cordelista, ao estruturar sua poesia nas métricas e rimas populares, não tenciona apenas tomar da tradição as técnicas que possibilitem a memorização de seu fazer. Ele se liga a uma cultura anterior à sua – a maneira de imitar dos poetas do medievo – de quem aprendera a arte poética, conjugando maneira e objeto de sua poética num único objetivo, a saber, apreender o saber dos antigos e transmiti-los aos seus.

A vida de Silvino, em Batista, é relatada assim, na maneira dos poetas populares. Seu relato constrói-se sob três eixos: prólogo; narrativa histórica (breve narrativa do nascimento e infância, entrada no cangaço, ações do cangaceiro Antonio Silvino, sua prisão e julgamento); conclusão (de fundo moral).

No prólogo, o poeta oferece um resumo da história de Silvino e chave de leitura para a compreensão do relato do cangaceiro, sua vida e ações:

Leitor, em versos rimados
Vou minha história contar,
Os Crimes que pratiquei
Venho agora confessar.

Jurando que da verdade
Jamais me hei de afastar.

Desde a primeira estrofe se sabe quem foi Silvino, um criminoso arrependido por seus atos violentos. Silvino do cordel é o mesmo Silvino histórico. O sujeito poético conflui para o sujeito histórico num relato fiel aos transmitidos pelos jornais da época. Sendo assim, o canto épico do cangaceiro no cordel de Francisco das Chagas Batista ganha objetividade histórica.

Diferente de Batista, Leandro Gomes de Barros, em *A Luta do Diabo com Antonio Silvino*, constrói o narrador do relato na terceira pessoa, garantindo distanciamento do Silvino histórico. Silvino, em Barros, é construído no plano maravilhoso, onde lhe permite a construção do herói que carregará em sua construção poética a imagem de um povo, o povo sertanejo.

O poeta vai além, o Silvino histórico e o Silvino maravilhoso confluem-se em matéria no cordel de Batista e Barros, fundamentada na cultura que permeia a realidade do sujeito épico, enraizada no discurso religioso cristão, mitos e superstições, possibilitando ao herói apreender a realidade, a princípio ininteligível à sua compreensão.

Silvino é pecador confesso, *os crimes que pratiquei, venho agora confessar*. Suas ações, embora heroicas e psicossociologicamente explicáveis pela injustiça feita na morte do pai, não podem ser consideradas boas pela tradição cristã, em razão de se apresentar contrária às ideologias cristãs fundamentadas na proposição afirmada por Cristo: "Amai os vossos inimigos e orai por aqueles que vos perseguem!" (*BÍBLIA Sagrada*, 2001, p. 1284). Silvino, assim justifica seus atos quando afirma que,

No ano de noventa e seis
Meu pai foi assassinado
Pela família dos Ramos
Já sendo nosso intrigado
(…)

E eu, que vi a Justiça,
Mostrar-se de fora à parte,
Murmurei com meus botões:
– Também eu hei de arrumar-te!
Não quero código melhor
Do que seja o bacamarte.

Seu pai fora morto em uma intriga política; a justiça, por encontrar-se subordinada àqueles que governam, cala-se, tornando as leis dos

cangaceiros, único meio de realização da vingança do herói, "não quero código melhor do que seja o bacamarte"[93]. Silvino é um fora da lei, pois vê, na própria lei, a impossibilidade de justiça.

Antônio Silvino é a personificação do mal. Sua vida é uma ambivalência à ideologia religiosa sertaneja e ao bem – personificados naqueles que possuem o poder. Todavia, por que Silvino tornara-se herói de sua "gente"? Ele é o herói construído na figura histórica do cangaceiro e do sujeito valente, de coragem e valentia capazes de afrontar as forças de poder que atuam no sertão, a saber, o poder político que tem subjugado a si a justiça e o poder religioso que detém a verdade a ser seguida. Daus, utilizando-se das afirmativas de Ramón Menéndez Pidal quanto a herói, afirma:

> El héroe lucha por realidades lejanas, rebeldes, en perene reiteración de conflictos que él no deja resueltos para siempre, ý debe ser medido únicamente por el valor energético de su esfuerzo y por el guionaje que ejerce sobre los que han de afrontar esos conflictos en su futuro reaparecer. Esa es la duración de su obra, la duración de su ejemplaridad…[94] (PIDAL, [s.d.], p. 276, *apud* DAUS, 1982, p. 94)

O sujeito épico, desta maneira, figura numa realidade trágica, por este ser um comandado, nascido nas camadas populares, bem como seu leitor o é. Suas ações heroicas refletem o sertanejo nordestino que enfrenta dia a dia as intempéries que se lhe apresentam, isto é, a injustiça política e a realidade dura do sertão pobre. O "ser valente" é a *aretê* sertaneja, condição de sobrevivência ante a realidade, todavia, configurada nos ideais cristãos que faz de Silvino, um herói arrependido.

A história fundamenta-se, assim, em Chagas Batista e Barros, na realidade do sujeito histórico e na tradição sertaneja. Não é, todavia, o sujeito histórico que permanece na tradição cordelista, mas sua imagem construída na hibridização de real-histórico e real maravilhoso do cangaceiro que permeia a sociedade nordestina. Silvino morre no homem arrependido e renasce no mito do "valente".

---

[93] Arma de fogo de cano longo (Silvino deseja a justiça dos cangaceiros).

[94] "O herói luta por realidades distantes, rebeldes, em perene reiteração de conflitos que ele não deixa resolvido para sempre, e deve ser medido unicamente por seu valor enérgico de sua força e pela diretriz que exerce sobre os que hão de afrontar esses conflitos que no futuro reaparecem. Essa é a duração de sua obra, a duração de seu exemplo". (Tradução nossa)

4. *Feições do gênero épico na poesia cordelista*

Não obstante, o hibridismo seja reconhecido como expressão da arte somente na modernidade, ele já se faz presente na maneira de imitar o real desde os tempos de Homero. Engana-se, todavia, quem tome essa maneira de lidar com a arte de forma impura. E pensa-se, assim, pois o termo contém em si, segundo Ramalho, "a concepção grega de *hybris*, "ultraje", acentuava o fato de o híbrido ser resultado de uma mistura que violava leis naturais". (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 212).

Por necessidade, a arte se incumbiu de tornar as misturas mais comuns, mesmo as poucas ortodoxas. Processo mais que normal em razão de imitar a sociedade marcadamente misturada, principalmente na sociedade pós-industrial, pós-moderna e globalizada. A professora Christina Ramalho salienta quanto às reflexões dos gêneros literários modernos e pós-modernos:

> Foi no contexto da Pós-Modernidade, marcadamente identificada pelas misturas de toda ordem não só no plano dos gêneros literários como também no das próprias interpenetrações das expressões artísticas que o hibridismo – sustentado por reflexões sobre temas como, por exemplo, a intertextualidade, a interdisciplinaridade, o multiculturalismo e a globalização – passou a ser cada vez mais considerado como índice importante para a leitura e a releitura do mundo e, principalmente, das práticas sociais e culturais. (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 217)

Como afirmado, a sociedade do Nordeste do Brasil (bem como de todo o povo brasileiro) é formada num amálgama de facetas de origem europeia-neocolonialista; africanos trazidos para estas terras e indígenas. Sua expressão mais popular naturalmente instaura-se nas muitas maneiras de representar a realidade e nos muitos signos representativos conjugados entre si que se apresentam ao poeta como matéria para sua realização artística.

4.1. Dupla instância de enunciação na poesia de cordel

O cordelista, a feição dos antigos poetas da Europa medieval, bebe da tradição oral popular não só no objeto poético, como também na maneira de cantar sua poesia. O poeta se vale de métricas e rimas já estabelecidas na tradição em razão de possibilitar a memorização de seus poemas, já que, inicialmente, não eram escritos, mas cantados pelos repentistas após um desafio – e assim se manteve mesmo após sua publicação em folhetos.

A poesia de cordel, cuja maneira de imitar fundamenta-se na poesia popular medieval, constrói suas narrativas em versos de *quadra*, *sextilha*, *setilha* entre outros, formando uma gama de poemas históricos, poemas de histórias fantásticas, religiosas e os grandes épicos do ciclo dos cangaceiros.

Batista e Barros, primeiros a transpor a vida de Silvino em matéria para cantoria de cordel, a fez de modo a estabelecer um narrador híbrido. Seus relatos enraízam-se na dupla instância enunciativa, a saber, a narrativa e a lírica.

Em Batista, embora seja Silvino enunciador de sua vida, este o faz com a objetividade, semelhante ao narrador clássico de Homero, que estrutura seu relato épico na terceira pessoa do singular, compondo uma narrativa com raras interferências das emoções do narrador,

> Vi matarem todos: nove,
> De um a um, por escala.
> Mataram todos à faca,
> Não quiseram estragar bala,
> Somente Antônio Francisco
> Morreu sem perder a fala!

Silvino narra a morte de seus companheiros com tamanha objetividade e detalhe que lhe faltam em sua cantoria emoções para aquele que perdeu companheiros, como se nenhum lhe fosse caro. Daus, em seu estudo sobre o ciclo dos Cangaceiros, afirma:

> A opinião do autor só se revela através de adjetivos adornativos ocasionais para uma pessoa, por exemplo, quando chama o protagonista de "bom" ou o antagonista de seu herói de "monstro" (…) ideia da evidente objetividade da narrativa da ação, da anulação do poeta (…). (DAUS, 1982, p. 8)

Poucos são os momentos em que Silvino deixa escapar suas emoções. Um exemplo é quando o cangaceiro mata um de seus maiores perseguidores deixando o subjetivismo tomar conta do relato,

> De esmigalhar o cadáver
> Senti um desejo insano!
> E covarde e friamente
> Executei esse plano
> Porque o meu coração
> Não tem mais nada de humano!

O cordel épico de Antônio Silvino, assim, semelhante aos épicos clássicos, estrutura-se numa ação acabada e que, segundo Daus, caracteriza-se na "ausência de possibilidade de variação. Inicio e fim são fixa-

dos, de modo que os poetas de folhetos não vão como os cantadores *in medias res*, mas ligam início e fim em uma unidade, em uma gradação lógica (…)" (DAUS, 1982, p. 8), isto é, o poeta se põe em inalterabilidade de ânimo, uniformidade métrica e ordem cronológica, que garantem à sua cantoria objetividade da narrativa. Embora o enunciador relate de maneira mais objetiva possível sua história, ele não poderia ser tomado pela instância enunciativa de expressão clássica, pois este se estrutura na primeira pessoa, isto é, Silvino cantando sua própria história, o que não lhe torna possível impedir a afloração de suas emoções.

A epopeia de Batista aproxima-se, assim, da maneira dos épicos medievais, fundadora da nova sociedade ocidental estruturada na fusão de tradições clássicas, germânicas e cristã, que culminará numa nova imagem de mundo original. Silva salienta que,

> O modelo épico medieval define uma manifestação específica do discurso épico na Idade Média, investido pela matriz épica romântica e contaminado pela concepção literária medieval. Este modelo, atualizando uma nova matriz épica, que tem como fluxo semiotizante de suas lógicas a expressão subjetiva das motivações pessoais, inaugura uma nova epopeia tanto na concepção de gênero quanto na realização literária. (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 114)

Batista, assim como os demais cordelistas, funda sua poética na tradição medieval. Ao pôr o próprio Silvino como instância narradora, o poeta configura a enunciação sob a lógica do sujeito com predomínio do eu-lírico sob o narrador. O cordelista imita, assim, Alighieri que, na sua obra máxima *Divina Comédia*, constrói a instância enunciativa na figura do próprio herói, exemplo em Alighieri, livro Inferno, cântico XX, 4-6:

> Eu já me preparava ali, no entanto,
> A perquirir o desvendado Fundo
> De que subia um murmurar de pranto.
>
> (ALIGHIERE, 1989, vol. 1, p. 270)

Ou em Alighieri, livro Purgatório, cântico XXXI, 127-129:

> Minha alma, em pasmo, mas pacificada,
> Deste suave alimento se nutria
> Sem quedar-se, entretanto, saciada.
>
> (ALIGHIERI, 1989, v. 2, p. 278.

Herói e narrador compartilham a mesma identidade, assim como Silvino, que não é apenas o narrador, mas sujeito na ação poética.

Em Barros, entretanto, o narrador é um “velho do sertanejo”,

> Outro dia eu conversando

Com um velho do sertão
Esse disse: Antônio Silvino
A tudo causa impressão
Sua vida é um mystério
Que chama tudo atenção.

O poeta cordelista constrói a instância narrativa na figura do ancião, figurando seu narrador/eu-lírico na construção clássica. A história é transmitida através dos cantos dos antigos, a saber, da mimese que permite apreender a tradição do povo. A memória, para os gregos, não é a mera lembrança de fatos passados desconexos, mas fez-se deusa: "*Mnemosýne*: ela sabe – e ela canta – *tudo o que foi, tudo o que é, tudo o que será*" (VERNANT, 1990, p. 138). *Mnemosýne* não só presidirá o conhecimento dos tempos originais, como também a função poética. O poeta é, assim, aquele que, inspirado pela deusa e suas filhas – musas –, cantará não um quadro vazio, mas a origem coletiva. Le Goff, quanto a isso, nos afirma que "O primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento – aparentemente histórico – à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem". (LE GOFF, 1990, p. 370)

Três são as prerrogativas, segundo Le Goff, da memória para os povos sem escrita: narrar a genealogia étnica através dos mitos de origem; narrar o prestígio das famílias dominantes; transmitir o saber técnico-moral segundo as práticas religiosas. Para isso, entretanto, exigia-se dos *aedos*[95] não somente a inspiração das musas como também, as técnicas de memorização e o vasto conhecimento da tradição poética. Vernant afirma em sua obra *Mito e Pensamento entre os Gregos*:

> Também a improvisação durante o canto não exclui o recurso fiel a uma tradição poética conservada de geração em geração. Pelo contrario, as próprias regras da composição oral exigem que o cantor disponha não só de um esboço de temas e de narrações, mas de uma técnica de dicção formular que ele utiliza já pronta e comporta o emprego de expressões tradicionais, de combinação de

[95] Luiz Krausz, em sua obra "*As Musas: Poesia e Divindade na Grécia Arcaica*", atribui aos *AEDOS* a seguinte definição: "A verdade apresentada pela poesia oral, enquanto for aceita como tal, será organização psicológica e social, o modelo para uma forma específica de vida humana. O Aedo, por isso, como responsável pela perpetuação e pela transmissão de tudo o que é memorável, desempenha papel crucial na preservação de um sistema específico de crenças e de uma forma específica de organização social. Ao tomar contato com sua arte, os ouvintes podem observar o múltiplo paralelismo existente entre o mundo dos homens e o dos deuses imortais, bem como compreender como se dão as relações entre estas duas esferas. Os âmbitos temporal e do eterno revelam-se como uma totalidade e como um absoluto por meio da poesia oral". (KRAUSZ, 2007, p. 20)

> palavras já fixadas, de receitas de versificação estabelecidas. (VERNANT, 1990, p. 139)

O poeta se dirige à fonte, aos antigos cantos, de onde incorpora recursos, temas e, guiado pelas musas, ele canta o passado, pois "Ele conhece o passado porque tem o poder de estar presente no passado". (VERNANT, 1990, p. 138)

O narrador ancião, em Barros, canta os feitos gloriosos de Silvino sob os recursos e temas da tradição sertaneja, cuja matéria se compõe de uma gama infinita de saberes transmitidos oralmente ao longo dos anos em poemas e cânticos. O poeta torna-se o educador de seu povo, pois, em seu canto, a realidade é mimeticamente revelada. Não em três graus distante do real como propusera Platão, mas tão verdadeira em sua essência de criar e recriar a história quanto as ciências o são em apreender a realidade.

O narrador/eu-lírico, tanto em Barros quanto em Batista, é assim uma construção do poeta que funde o Silvino histórico às imagens presentes na cultura sertaneja. Assim, o relato de Silvino tenciona cantar a história do herói dos cangaceiros que possui em si a imagem do valente do sertão que enfrenta com coragem as intempéries da vida nordestina.

4.2. Um amálgama de história e mito Silvino na épica cordelista

Como muito foi afirmado neste trabalho, o cordel é um relato que se estrutura no real-histórico e nos mitos (principalmente os de origem na Idade Média de base clássica e cristã) e superstições conjugadas num único relato, transportado ao mundo sertanejo, em especial aos cordéis do ciclo dos cangaceiros cuja origem encontra-se nos poemas da vida de Antonio Silvino, uns dos primeiros cangaceiros de importância do Nordeste.

A cantoria, como afirmado anteriormente, é enunciada de modo objetivo com momentos de subjetividade do narrador em que início e fim são ligados numa unidade de relato e a história é estruturada na gradação lógica, isto é, num relato cronológico. A matéria épica, por sua vez, articula-se na história de Manoel Batista de Morais (Antonio Silvino) fundindo, ao relato de sua vida, aderências míticas.

O cangaceiro age num mundo sertanejo trágico. Sua realidade é dura para com ele e toda sua “gente”. O sujeito épico se assemelha em nascimento ao seu povo, todavia está acima dos seus, pois suas ações es-

tão para além da compreensão da comunidade, pondo-o no limiar da realidade espaço-temporal e da realidade maravilhosa. Silva afirma:

> A legitimidade de tal procedimento reside no fato de o artista captar, no seio de sua cultura, imagens, discursos, eventos e símbolos, que, articulados entre si, independentemente das fronteiras de tempo e espaço, expressam um *estar no mundo* passível de ser lido através de associações simbólicas extraídas de seio desta mesma cultura. (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 55)

A vida de Silvino é a conjugação da sua história com as imagens e símbolos presentes na tradição do sertanejo. Um misto de imagem de nobreza e ao mesmo tempo medo dos poderes. O cangaceiro, em sua história, é visto por seu leitor, como a personificação do mal (para além do Diabo que "corre" de medo do cangaceiro), por este se opor à justiça (dos comandantes) e, ao mesmo tempo, imagem de valentia que segundo Daus, "O maior desejo de um sertanejo, é consequentemente, tornar-se independente do poder de mando de uma pessoa qualquer". (DAUS, 1982, p. 29). No trecho,

> Cai uma banda do céu,
> Seca uma parte do mar,
> O purgatório resfria,
> Vê-se o inverno abalar,
> As almas deixam o degredo,
> Corre o diabo com medo
> O céu Deus manda trancar
>
> (DAUS, 1982, p. 72)

o cangaceiro, valente, é símbolo de enfrentamento não só do poder político, mas também, do poder espiritual tornando-se livre das forças que o comandavam.

Não obstante, a matéria épica estrutura-se no relato histórico fidedigno ao relato jornalístico, fonte da poética de Batista, mas que recebe aderência mítica na poesia de Barros e no próprio cordel de Batista. É um percurso literário em que o Silvino Maravilhoso realiza sua viagem para o Silvino histórico. Silvino se fizera a imagem do sertanejo, cuja valentia se tornara símbolo máximo de esperança e sobrevivência.

4.3. O histórico e o simbólico Antonio Silvino

Os poetas cordelistas constroem seu imitar sob a figura histórica de Antonio Silvino, primeiro cangaceiro a conseguir feitos lendários no sertão brasileiro. Manuel Batista Morais, pernambucano nascido em

1875, entrou para o cangaço após ver seu pai assassinado por questões políticas. Com a morte do chefe dos cangaceiros, Antonio Silvino assumirá a liderança do grupo.

Suas ações estenderam-se a todo o Nordeste Brasileiro. Entretanto, não foram somente os atos violentos que marcaram a vida de Silvino, mas sua fidelidade a leis morais e guiado por um *código de honra* que o fez receber a fama de "ladrão bom e honrado". Assim Ronald Daus afirmou quanto a Antonio Silvino,

> […] (há uma infinidade de anedotas sobre a honradez dos cangaceiros), ganhou fama de "ladrão bom, honrado", foi comparado pelos sertanejos ao legendário ladrão Dimas[96], que por circunstancias adversas tornou-se ladrão, mas por sua bondade conseguiu perdão e acesso ao reino dos céus como um dos dois ladrões na crucificação de Jesus. (DAUS, 1982, p. 35)

Assim, o cordelista colhe da própria história matéria para a construção de seu herói. O poeta estrutura seu relato épico por meio da adição de aderências míticas já instauradas na tradição sertaneja e nas cantorias repentistas e cordelistas ao relato histórico.

O herói, assim, é configurado nas imagens do "legendário ladrão Dimas", que, embora ladrão, conquistara o perdão de Cristo e assim acesso ao reino dos céus,

> Soltei em seguida os presos
> E amarrei os soldados
> Que encontrei no lugar;
> (…)

Ou em:

> Visitei todo o comércio,
> Fiz muito bom apurado,
> E vi que de muito povo
> Eu me achava acompanhado
> Alguns pediam-me esmolas,
> Então não me fiz rogado.

e a *Chico Vira-Mundo*[97], sujeito de aventuras heroicas estruturadas no

[96] Dimas aparece no cordel *História de Dimas,* do próprio Francisco Chagas Batista. Sua história tem origem em São Dimas, o ladrão bom que fora salvo por Cristo após o próprio Messias conceder-lhe o perdão e, por conseguinte, a vida eterna.

[97] Segundo Daus, do folheto *Chico Vira-Mundo*, segundo folheto do ciclo secundário "Romance Exagerado". Afirma o escrito, *um jovem príncipe* (aqui Chico Vira-Mundo) *conquista, depois de ter suportado corajosamente muitas lutas, uma posição significativa, em geral uma posição que corresponde à de seu pai.* (DAUS, 2007, p. 79)

exagero de seus meios. Daus, afirma sobre a relação entre Silvino e Chico Vira-Mundo que,

> a ascensão de um herói fabuloso representa um paralelo à ascensão de um cangaceiro, quando o leitor é capaz não apenas de reconhecer em Chico Vira-Mundo as duas fases da vida do protagonista, mas sente também que o herói deve seu êxito exclusivamente à sua coragem e a seu espírito de rebeldia (…). (DAUS, 1982, p. 78)

Silvino é o bom ladrão como Dimas. Coloca-se a favor dos mais necessitados, seguindo as normas morais vigentes na sociedade sertaneja. Não só! Assemelha-se a Chico Vira-Mundo, um príncipe protagonista marcado, segundo o estudioso alemão, por "dois aspectos de desejo de corrigir a própria posição: psicológico (eu queria ter a posição de meu pai); sociológico (eu queria assumir uma posição de mando dentro da minha sociedade)". Silvino, no ciclo dos cangaceiros é símbolo de desejo de poder.

O herói se estrutura sob dois planos: No plano histórico presentificado na figura histórica do cangaceiro Antonio Silvino; no plano maravilhoso, segundo Silva, "resgatando-o da consumação do tempo histórico, confere-lhe a imortalidade épica". (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 60). Desde seu nascimento, o cangaceiro carrega consigo a marca de herói: seu nascimento se dá num dia de finados, identificado pelo poeta como aniversário da morte, marcado por um forte inverno,

> Nasci em setenta e cinco,
> Num ano de inverno forte,
> No dia dois de novembro,
> Aniversário da morte.

o que determina o *cruel destino* de Silvino, *bandido a sorte*.

Semelhante aos heróis clássicos épicos, Silvino é caracterizado de tamanha força e esperteza, enfrentando homens a fio e feras gigantes. O próprio Silvino narra seu encontro com Onça, fera ligeira "como de um raio o clarão (…)",

Era uma onça pintada,

> De formas descomunais
> Os dentes ponteagudos,
> Unhas longas, desiguais
> (…).

O herói épico-cordelista é, dessa maneira, construído não apenas no sujeito histórico, mas fundido às imagens já pré-estabelecidas na cul-

tura sertaneja de Dimas e Chico Vira-Mundo. Ele é o ladrão, rebelde e, por isso, temido não só pelo governante, mas por seu próprio povo, que o vê como violento e ao mesmo tempo símbolo de valentia, em que "corre o diabo com medo e o céu Deus manda trancar".

5. Considerações finais

Este estudo dos cordéis de Batista e Barros à luz da teoria épica do discurso do professor Anazildo Vasconcelos da Silva tem por objeto aproximar os poetas do Nordeste brasileiro às feições da poesia épica. E tenciona ir mais longe. O gênero épico, em seu papel literário-cultural representa, "por meio de extenso texto lírico-narrativo, a história e os mitos das nações" (SILVA & RAMALHO, 2007, p. 183). No cordel, sob a lógica do discurso épico, cuja essência se encontra no caráter híbrido do enunciador do relato épico; poeta e tradição se confluem para fazer arte popular e imitar a realidade sertaneja recriando a própria história do Nordeste brasileiro.

Traçar toda a tradição cordelista à maneira do Gênero Épico seria para toda uma vida (e talvez, pouco se alcançaria da produção cordelista) e ousada a ponto de cair numa análise errônea, dado a vasta produção e matéria e maneira de imitar no cordel. Entretanto, se se pode apreender dos épicos a história recriada no canto, a isso, o cordel assemelha-se às épicas de Homero, Camões, Dante, pois não se faz somente num mero fazer estilístico, mas, segundo a releitura da realidade sob a linguagem, imagens, símbolos presentes na cultura sertaneja, o próprio poeta encontra-se imerso no caudal cultural sertanejo.

A literatura de cordel é o cântico identitário da “gente nordestina” enraizado na história do povo. O poeta cria e recria constantemente o real-histórico em seu fazer poético. Ele vê o passado no canto dos antigos e transmite em seu canto, fazendo-se “poeta da gente”. Ao transportar o cordel para o texto escrito, o narrador busca, não apenas, fazer um registro de uma memória cultural popular, mas repassar a experiência que teve ao ouvir aquele discurso. Não lhe é possível abrir mão das rimas e métricas próprias da tradição, das construções sintáticas e semânticas próprias da comunidade, das imagens de mundo, dos símbolos e superstição que possibilitam ao homem sertanejo apreender a sua própria realidade e a si ante ela. História e tradição se constroem entrelaçadas na cultura, reconstruídas na maneira de o poeta imitar o real.

Nas múltiplas formas de se registrar a realidade sertaneja, o cordelista transforma tradição em poesia e narrativa da saga de seu povo, cujo herói nasce da miscelânea de seus muitos existirem, pois o sujeito literário não é apenas parte da mente do poeta, mas eco e consolidação de sua "gente".

Silvino é o herói da resistência. Segundo Daus, "a simples consciência de uma possibilidade de escapar (de seus perseguidores que o queriam preso) é que permite ao sertanejo comum levar adiante sua vida cotidiana". (DAUS, 1982, p. 91). Em Silvino, o poeta constrói a imagem do herói capaz de superar sua vida trágica. O sertanejo vive tragicamente, de maneira que sua dor é a consciência de uma vida enraizada nas mazelas causadas pelas condições geográficas do sertão e, sobretudo, pela condição política onde poucos são os mandantes (ricos fazendeiros e coronéis) e muitos são os mandados (pessoas simples de nascimento e que têm de lutar constantemente por sua sobrevivência). Luyten, em seu estudo *O que é Literatura de Cordel*, remete ao cordel *Cartilha do Povo* de Raimundo Santa Helena para traduzir a realidade sertaneja,

> Ninguém nasceu neste mundo
> Pra sofrer e virar Santo
> Mais do que derramar pranto
> Mas na panela do povo
> Só tem farofa e ovo
> Quando almoço não janto.

O herói Silvino nasce no seio de sua gente. Sua vida enraíza-se na tradição sertaneja, cristã e patriarcal e suas ações no cangaço nascem da impossibilidade de haver justiça ao mais fraco. Assim, ele aceita o código de *Bacamarte* numa rebeldia ante o poder opressor. Suas ações se estendem não só contra as forças políticas, bem como contra forças espirituais, pois ele deseja antes de tudo o poder.

O poeta cordelista é parte de seu povo, entende sua dor, pois surge das mesmas camadas de sua "gente". Ele está para além de um cantador qualquer; ele é um educador. Formula em sua poesia a imagem do sertanejo consolidando signos presentes até os dias atuais. O cordel, assim, é chave de leitura da história da nação sertaneja, cuja influência se estenderá para além dos limites nordestinos, formando-se no seio da cultura brasileira, de cultura híbrida, bem como é o Nordeste.

O poeta, ao cantar sua poesia épica, concretiza no seio de sua "gente" morais e leis já estabelecidas na própria história do sertão, uma *aretê* nascida de seus heróis, Silvino (estudado neste trabalho) e Lampião

(cangaceiro, herdeiro de Silvino, que merece estudo à parte pela vasta produção cordelista a seu respeito), que, embora tenham nascidos marcados numa identidade má, essência inevitável em razão de o bem ser ligado à Justiça – relativa e interesseira aos grandes coronéis e "coronéis atuais" – enraízam o desejo de sobrevivência à realidade trágica. Os cangaceiros carregam consigo a marca do valente, homem que até "O Diabo corre d'elle" (BARROS, [s/d.]). O cangaceiro é a imagem do valente sertanejo que resiste a tantas intempéries que o mundo lhe apresenta. O poeta, nele, configura a esperança de uma construção melhor da realidade sertaneja.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia.* Trad.: Cristiano Martins. 5. ed. anotada e comentada, vol. 1 e 2. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

BARROS, Leandro Gomes. *Luta do diabo com Antonio Silvino e vingança dum filho.* [s. n., s. l., s. d.].

BARROSO, Gustavo. *Ao som da viola (folk-lore).* Rio de Janeiro: Departamento da Imprensa Nacional, 1949.

BATISTA, Francisco das Chagas. *Antonio Silvino*: vida, crimes e julgamento. São Paulo: Luzeiro, 1975.

BÍBLIA Sagrada. Trad.: CNBB. São Paulo: Paulus, 2001.

BRUNER, Jerome. *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1998.

CURRAN, Mark. *História do Brasil em cordel.* 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

DAUS, Ronald. *O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do Nordeste.* Trad.: Rachel Teixeira Valença. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

JAEGER, Werner. *Paideia***:** a formação de homem grego. Trad.: Artur M. Pereira. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

KRAUSZ, L. S. *As Musas*: poesia e divindade na Grécia Arcaica. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

LE GOFF, Jacques. *Heróis e maravilhas da Idade Média.* Trad.: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUYTEN, Joseph M. *O que é literatura de cordel.* 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PIDAL, Ramón Menéndez. *El Cid Campeador.* Madrid: Austral, [s. d.]. In: DAUS, Ronald. *O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do Nordeste.* Trad.: Rachel Teixeira Valença. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da; RAMALHO, Christina. *História da epopeia brasileira*, vol. 1. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos.* Trad.: Haiganuch Sarian. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

O PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA E OS PERSONAGENS DA LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DO LIVRO *MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA*

Gabriela do Rosario Silva (UENF)
gabi.dorsilva@gmail.com
Sharlys Jardim da Silva Santos (UENF)
sharlysjardim@hotmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

A investigação delineada no presente trabalho tem como propósito analisar o livro *Menina Bonita do Laço de Fita* da escritora brasileira Ana Maria Machado, e a partir deste, elencar em que medida a escola e suas práticas escolares tem caminhado, de forma a andar lado a lado com as transformações sociais, a fim de trabalhar com as demandas do seu corpo discente e as múltiplas culturas inerentes a este, principalmente no que concernem as diversidades étnico-raciais. Nessa vertente, consiste como pretensão do mesmo, verificar se a prática e a abordagem da literatura infantil com personagens negros, que refletem os atores envolvido na sala de aula contribuem para o combate ao preconceito de cor em sala de aula e na escola como um todo. A pesquisa se respalda na reflexão de estudiosos sobre a temática apresentada e os questionamentos elencados a partir destes com base na legislação vigente e por meio da obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, da escritora Ana Maria Machado. O caminho delineado pela investigação apontou para o seguinte objetivo geral: analisar a obra de modo a discutir a eficiência da mesma em consonância com os preceitos legais em atender as demandas da escola em si e principalmente dos discentes, e assim alcançar o diálogo entre os atores que compõem o âmbito escolar, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativa.

Palavras-chave: **Literatura infantil. Preconceito étnico-racial. Educação**

1. Introdução

A escola consiste em um ambiente onde as relações sociais são intensificadas diariamente, o que colabora para o desenvolvimento de sentimentos como afetos e pertencimentos que são inerentes deste meio e contribuem para a formação de opiniões, ideias, problemas, semelhanças, diferenças, valores e regras para os que estão envolvidos nesta em prol de uma educação de qualidade, que se inicia pelo acesso de forma equânime a esta para todos, em especial, para os pertencentes à população negra, considerados como minorias sociais.

No Brasil, a construção da pauta em prol da luta pela educação, teve gênese há mais de um século, quando os negros do pós-abolição viram na educação formal uma maneira de ascender socialmente, não obstante, a escola enquanto âmbito social foi e infelizmente tem sido responsável pela manutenção de desigualdades discriminações, valorizando um cultura eurocêntrica que fere ferozmente os direitos humanos, amplamente praticada pelas escolas, com cenas que inferiorizam racialmente os discentes negros precisando urgentemente ser quebrada.

Não obstante, com a promulgação da Constituição no dia 05 de outubro de 1988, a educação passou a ser vista como um direito de todos e dever do Estado e da família. Em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual tem como intento a uniformização e a garantia de que a educação fosse mais assegurada e legítima para todos os cidadãos. No entanto, a população negra ainda se apresentou carente de mais amparos legais, que de fato lhe reafirmasse a garantia de tais direitos, os quais podem ser completados a partir de 2003, com a sanção da Lei Federal 10.639 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica do Brasil.

Passaram-se mais de uma década da implementação da legislação que vem oportunizar a garantia de direitos e a reafirmação e valorização da cultura e identidade da população afro-brasileira. No entanto, questionamentos são feitos diariamente em como trabalhar essas questões na educação básica, em especial na educação infantil.

Nessa vertente, a investigação delineada no presente trabalho, tem como propósito analisar o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, da escritora brasileira Ana Maria Machado, e a partir desta elencar como a escola e às práticas pedagógicas tem caminhado, de forma a andar lado a lado com as transformações sociais, a fim de trabalhar e dialogar com as demandas do seu corpo discente e as múltiplas culturas inerentes a este, principalmente no que concernem as diversidades raciais? Em que medida a prática e a abordagem de literatura infantil de personagem que reflitam os atores envolvido na sala de aula contribuem para o combate aos preconceitos em sala de aula e na comunidade escolar como um todo?

Consiste como objetivo deste tabalho propor uma reflexão acerca da temática apresentada e os questionamentos elencados a partir do mesmo com base na legislação vigente. O caminho delineado pela investigação apontou para o seguinte objetivo geral: analisar a obra de modo a discutir a eficiência da mesma e a sua acordância com os preceitos legais estabelecidos para aten-

der as demandas da escola em si e principalmente dos discentes, e assim, alcançar o diálogo entre os atores que compõem o âmbito escolar, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativa.

2. *A luta pela legitimação do direito à educação e a valorização da cultura negra: a implementação da Lei Federal 10639/2003*

A escola consiste em um ambiente onde as relações sociais são intensificadas diariamente, o que colabora para o desenvolvimento de sentimentos como afetos e pertencimentos que são inerentes deste meio e contribuem para a formação de opiniões, ideias, problemas, semelhanças, diferenças, valores e regras para os que estão envolvidos nesta em prol de uma educação de qualidade, que se inicia pelo acesso a esta para todos, em especial, para os pertencentes à população negra, considerados como minorias sociais.

No Brasil, a construção da pauta em prol da luta pela educação, teve gênese há mais de um século, quando negros e negras do pós-abolição viram na educação formal uma maneira de ascender socialmente. Porém, a escola enquanto âmbito social o ambiente escolar não foi e infelizmente ainda tem sido receptiva aos anseios destes, constituindo-se como responsável pela manutenção e promoção de desigualdades e discriminações, valorizando uma cultura eurocêntrica que fere ferozmente os direitos humanos da população, com a prática de cenas que tendem a inferiorizar racialmente os pertencentes a população afrodescendente.

Contudo, com a promulgação da Constituição do Brasil, a nossa Carta Magna, no dia 05 de outubro de 1988, de acordo com Brasil (2010) a educação passou a ser vista como um direito de todos e dever do Estado e da família.

Seis anos depois, no dia 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 9.394, intitulada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em que se constitui as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para uniformizar e garantir que esta fosse mais assegurada e legítima. No entanto, a população negra ainda necessitava de mais amparos legais, que de fato lhes reafirmasse a garantia de tais direitos.

Em março de 2003, impulsionada pelo crescimento do debate em âmbito nacional resultou, finalmente, na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tem o objetivo de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasi-

leiro. A Lei Federal 10.639, foi sancionada pelo então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, por meio dos seguintes artigos:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.
>
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Ambos dispositivos legais que se encontram reafirmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que são orientações para formulação de seus projetos comprometidos com a educação de relações étnico-raciais de forma positiva. Este parecer, aprovado em 2004, procurou dar respostas na área de educação para as demandas da população afrodescendente, por meio da construção de uma política curricular que combatesse o racismo e atos discriminatórios, em especial da população afro-brasileira.

A escola é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, de valores, de afetos, enfim, é onde os seres humanos, sem deixar de ser o que são, são moldados pela sociedade da qual faz parte, pertence. O Brasil, formado a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas, não contempla, de maneira equilibrada, essas três contribuições no sistema educacional, por isso, faz necessário, sendo de suma importância, a meta de efetivar a realização das prerrogativas dessa Lei como essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e de direitos.

3. Educação e Diversidade na perspectiva dos Direitos Humanos

A diversidade consiste em uma característica inerente aos seres humanos desde os primórdios da humanidade. Não obstante, segundo Santos

(2008) somente a partir do final do século XX é que a sociedade passou a dar conta desta especificidade, ao declarar que os seres humanos não são iguais.

Santos (2008) ressalta que o respeito à diversidade constitui um dos valores de cidadania mais importantes, sendo essencial a valorização de todos os cidadãos, tendo consciência de que cada um teve e tem sua contribuição ao longo da história.

A escola consiste em um campo social, constituído por uma série de diversidade, pois a comunidade escolar é composta por discentes de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, dentre outros, em que neste espaço convivem pessoas de idades, origens, sexos, raças, etnias e condições socioeconômicas e culturais variadas. Sendo assim, no contexto apresentado, podemos concordar com Santos (2008) ao ressaltar que a escola vem demonstrando grande dificuldade para atender esta diversidade, uma vez que, ainda conserva concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que consideram o processo de aprendizagem de forma homogênea, desconsiderando, a diversidade e as diferenças como elementos fundamentais ao desenvolvimento do educando.

Diversos grupos socioculturais se fazem presentes e têm conquistado seu espaço nos cenários públicos, colocando em pauta diversas questões, a saber, culturais, étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, dentre outras, que logram visibilidade, adesão e representatividade principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens, serviços e reconhecimento político, social e cultural.

Santos (2008) designa como diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os múltiplos grupos sociais.

De acordo com Santos (2008) ao nos referirmos à diversidade na área da educação nos remetemos à ideia de oferecer oportunidades a todos os educandos de acesso e permanência na escola, com as mesmas condições de igualdades, respeitando as diferenças. Inclusive ao ser abordada a questão das diferenças ou diversidades, não nos remetemos exclusivamente às minorias ou pessoas com necessidades especiais, a questão é muito mais ampla, pois todos nós seres humanos somos únicos, portanto diferentes uns dos outros.

Dentro da escola as diferenças têm se acentuado cada vez mais e com mais força, desafiando-nos a adoção de novas visões e práticas pedagógica,

que venham a quebrar paradigmas de que somente há uma única cultura e correta dentro das instituições de educação, e por isso há uma tendência em priorizar o que lhe parece comum, uniforme, homogêneo e estigmatizar, discriminar os que fogem aos parâmetros estabelecidos. (CANDAU, 2011)

Andrade (2009) ressalta que a desigualdade de poder entre culturas divergentes, cada vez mais vem intensificando, acentuado os processos de marginalização de grupos sociais, étnicos, e culturais considerados como minorias. Para Andrade (2009) o termo minoria é usado não no sentido quantitativo, mas sim no sentido das relações de poder e supostas vantagens e reconhecimentos que determinados grupos tem em detrimentos de outros. Nesse sentido, tem sido notório como implicações desta atitude o fechamento, exclusão e a recusa do diálogo por parte de alguns grupos culturais marginalizados, porque estes sentem a sua identidade cultural ameaçada.

As diferenças enriquecem as relações humanas, no entanto, o não saber como administrar esse processo podem causar situações de conflitos, exclusão e confrontos.

Candau (2010) ressalta que nos últimos anos a educação intercultural tem ganhado destaque no continente latino-americano, com um vasto desenvolvimento, tanto da ótica dos movimentos sociais, quanto das políticas públicas e da produção dentro da academia, a qual é concebida por Andrade (2009, p. 43) como:

> Uma proposta que vise articular seriamente a cultura escolar e a diversidade cultural dos estudantes deve levar a uma análise de diferentes elementos, tais como: a linguagem e o comportamento dos professores; os exemplos utilizados em sala; as relações entre os estudantes; os preconceitos presentes no ambiente escolar; os conteúdos curriculares; a formação inicial e continuada dos professores; os materiais didáticos; os processos de avaliação; entre tantos outros elementos.

Por isso, de acordo com Andrade (2009), diversos são os desafios que são postos a essa proposta e um destes é como promover o diálogo entre as diversas culturas que permeiam a escola?

Para Candau (2008) a perspectiva intercultural almeja promover uma educação para o reconhecimento do outro, em um diálogo que caminhe entre os diferentes grupos socioculturais. Consiste em uma educação para a negociação cultural, norteada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Nesse processo, a escola consiste como uma das possibilidades para trabalhar com a desconstrução de estereótipos que tem prevalecido e propor-

cionando inúmeros desencontros que culminam nos conflitos em saber aceitar, compreender as diferenças proporcionando encontros na diversidade.

Dos desafios e oportunidades da interculturalidade na escola, ganha destaque questionamentos como: é possível delinear um diálogo entre culturas e educação?

Acreditamos ser perfeitamente possível, no entanto é preciso uma atenção maior para as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola na contemporaneidade, no sentido de um posicionamento acerca dos preconceitos, discriminações promovendo diálogos, debates e redes de interações entre os diversos assuntos. Segundo Santos (2008):

> A construção do conhecimento na Educação Contemporânea deve ocorrer coletivamente e estar voltada para questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe a escola, sendo necessário para isso, incluir questões a serem discutidas e/ou refletidas tais como: etnia, raça, gênero, classe, sexo, entre outras, valorizando todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem (...) (SANTOS, 2008, p. 10)

Dentre os assuntos que logram destaque e que constantemente tem sido alvo de atos preconceituosos e discriminatórios, podemos elencar as discriminações em razão da raça, tema constantemente presente no cenário atual da sociedade brasileira, que se encontra em mutação de suas bases, e como reflexo disso, da escola, um dos principais pilares para a formação e manutenção de uma nação.

Nessa perspectiva é importante considerar, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), promulgado em dezembro de 2003, e atualizado em 2006, o qual estabelece como meta do governo federal estimular o debate e a aplicação dos direitos humanos na educação básica.

Dessa maneira, é imprescindível e urgente atrelar ao papel da escola o dever de trabalhar com os discentes a abordagem e o ensino da temática, que é de tamanha magnitude, sobretudo porque estes estão em pleno processo de construção de sua cidadania e identidade, e prescindem mais do que nunca, de orientações para caminhar de forma justa e socialmente integrada.

Há um longo caminho a ser percorrido para alcançar as mudanças tão requeridas, em vista de que estamos diante de um longo processo histórico em que a resistência às mudanças impera há anos, não obstante, estas já começaram a se iniciar, principalmente, pelo fato de que começaram a ser refletidas e discutidas.

4. *Contos de fadas e a presença dos personagens negros nas histórias: a importância para a literatura infantil*

Segundo Oliveira (2010) as narrativas dos contos de fadas se originaram durante toda a Idade Média e Moderna para a literatura popular das populações europeias em geral. E que a partir do século XVII, que tais narrativas foram sendo reunidas e recontadas por escritores, como Charles Perrault, Jean de La Fontaine e os irmãos Grimm que contribuíram de forma bastante significativa para a recriação dos contos de fadas como literatura infantil, lhes dando um estilo mais elegante e as traduzindo da tradição popular para o formato, tal como são conhecidas atualmente.

Para a autora, os contos de fadas se constituíam por relatos de fatos da vida de pessoas simples, recheadas de conflitos, aventuras, que na maioria das vezes não eram indicados a serem contados para as crianças, cujos relatos serviam apenas como entretenimento, e só muitos anos mais tarde com a descoberta das 14 fadas, idealizadas como mulheres perfeitas, lindas e poderosas, dotadas com poderes sobrenaturais. Por isso, as sociedades mais antigas sentiram a necessidade de utilizar essas histórias também à área da educação, já que as crianças gostavam muito desses contos e das fantasias inseridas neles, que contribuíam para a formação da personalidade dos pequenos.

Os contos de fadas existem a milhares de anos e é importante para a formação e a aprendizagem das crianças. Escutar histórias contribui de forma significativa para o início da aprendizagem e para que o indivíduo seja um bom ouvinte e um bom leitor, mostrando um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. (OLIVEIRA, 2010, p. 14)

De acordo com Oliveira (2010, p. 33)

> As crianças, á medida que se desenvolvem, devem aprender passo a passo a se entenderem melhor, e com isso tornam-se mais capazes de entender os outros, propiciando uma interação satisfatória e significativa. Para que esse desenvolvimento ocorra às histórias devem ser bem contadas de forma que despertem o interesse das crianças.

Oliveira (2010) ressalta que por meio das histórias, o contador pode despertar a imaginação dos ouvintes, transportando-os ao mundo da fantasia que está sendo criado ao seu redor. O fato de a criança gostar de ouvir histórias é muito importante, pois ela constrói dentro de si muitas ideias por meio de descobertas, de outros lugares, outras épocas, outros modos de agir, além de ter a curiosidade respondida podendo esclarecer melhor suas próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas.

No que se refere ao trabalho com a literatura infantil, Oliveira destaca que

> É o começo para ser um leitor e para ser criativo nas suas produções orais, escritas etc. Percebe-se claramente que o trabalho com a Literatura Infantil pode ser muito rico e gratificante em todas as séries pois possibilita a interação do adulto com a criança e a interação entre as crianças no momento da contação de história. Na verdade, os contos de fadas, as fábulas, os mitos e outros, deixaram de ser vistos como fantasias, para serem pressentidos como portas que se abrem para verdades humanas ocultas. (OLIVEIRA, 2010, p. 35)

Beneton (2013, p. 10) destaca a função socializadora e de desenvolvimento que são geradas pelas histórias para as crianças:

> As histórias de bruxas malvadas, princesas presas em altas torres e cavaleiros corajosos fazem parte das histórias repetidas por vários séculos e nunca deixam de ser atuais. Todos os contos de fadas tratam de conflitos humanos (consigo e com os outros) e trazem mensagens essenciais ao desenvolvimento da criança. Em todos eles encontramos narrativas sobre nascimentos, rupturas de laços de família, sucessos e fracassos. Quando a criança ouve essas experiências, ela se familiariza com tramas que envolvem persistência e coragem, passa a compreender a dicotomia entre o bem e o mal e é estimulada a superar dificuldades.

Lobato e Santos (2012) enfatizam que a presença dos personagens negros na literatura infantil existe desde que estes passaram a ser representados na literatura de forma geral, no entanto sempre em posições subalternas, refletidas pela escravidão, em que estes não recebiam papéis de protagonistas nas obras.

> Nessas histórias infantis o negro não ocupava o papel de protagonista, sua imagem era permeada por uma invisibilidade, pois este personagem fazia parte da história, mas era secundário. Tão insignificante que quase não existia no imaginário popular como personagem de histórias infantis, pois dificilmente nossa memória nos levava a apontar histórias com a presença deste personagem, mas ele estava ali e quase sempre associado à escravidão, sofrendo várias humilhações e agressões físicas e verbais(...) (LOBATO & SANTOS, 2012, p.5-6)

Somente nas décadas de 70 e 80 que o negro passa a ocupar o papel de protagonista em algumas histórias infantis, fruto da inovação na busca de um tratamento para à questão racial, no entanto, acabou prevalecendo a reprodução de preconceitos, haja vista dos personagens serem folclorizados, geralmente sendo relacionados a um espaço de pobreza e miséria e os colocando, quando associados com os personagens brancos, de forma subalterna, com traços de inferioridade. (LOBATO & SANTOS, 2012)

Lobato e Santos (2012) destacam que era comum também nas obras e publicações, certa tendência em evidenciar a questão da mestiçagem no Brasil, significando uma camuflagem do racismo e amenização dos problemas sociais, colaborando, para a promoção do mito da democracia racial.

Com isso, as histórias representadas nos livros, foram responsáveis por influenciar na reprodução de um ideal étnico, no qual o padrão de beleza é construído sobre traços europeizados, e aqueles que fogem a tais padrões são estigmatizados.

Segundo Lobato e Santos (2012), atualmente, a literatura infantil brasileira, tem apresentado diversas obras que valorizam a identidade, a cultura, a religião e os contos de tradição africana. Em tais obras, o personagem negro é retratado como ocupante, em diversos momentos, exercendo o papel de protagonista e desta vez, por meio de imagens menos estereotipadas, denominada de literatura infantil afro-brasileira, passando a atuar como uma das principais ferramentas no combate ao preconceito e à discriminação racial no Brasil, ganhando força maior e amparada por meio da Lei nº 10.639/03, a qual também institui que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados em todas as atividades curriculares da escola, em especial na área de literatura, artes e história.

5. Aspectos Psicológicos em relação ao racismo

Zamora (2012) comenta que "O racismo consiste na ideia de que algumas raças são inferiores a outras" (p. 565), o que contribui para o aumento das desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas; evidenciando-se dessa forma as diferenças sociais justificáveis as diferenças biológicas.

Os aspectos psicológicos e o sofrimento psíquico estão completamente ligado a temática do racismo. Quando nós falamos do racismo, automaticamente estamos fazendo referência diretamente ou não a uma pessoa que sofre ou já sofreu algum tipo de discriminação racial.

Conforme Oliveira (2002), expõe no Brasil, o preconceito não se finda exclusivamente na identificação das características negativas apresentadas pela pessoa, mas sim, pela negação de características positivas apresentados aos indivíduos e aos grupos discriminados. Dessa forma, ele afirma que "o preconceito sutil trabalha mais profundamente na nossa

sociedade, arraigado no pré-consciente pela ideologia dominante" (p. 35).

É desqualificando o outro que o "preconceito sutil" ganha força na nossa sociedade, destruindo silenciosamente o psicológico da vítima; quando se trata de uma atitude preconceituosa contra uma criança essa corrosão psicológica na grande maioria dos casos é apresentada no comportamento: com baixo rendimento escolar, baixa autoestima, desmotivação para sair de casa, sintomas físicos, comportamentos agressivos, dentre outros.

Zamora (2012) afirma que a criança negra desde cedo sente-se rejeitada pelos veículos midiáticos por perceber a desvalorização de seu corpo em relação aos padrões estéticos de beleza arraigados na nossa sociedade que reserva o perfil de beleza para o tipo branco. "Tornar-se negro, portanto, é vencer inúmeros obstáculos, onde o referencial é sempre o mundo branco; é um desafio doloroso" (p. 568).

O autor citado no parágrafo a cima, utiliza-se dos argumentos de Gomes (2003) e Vilhena (2006) para traçar as características físicas dos negros, expondo que

> Os atributos físicos ditos dos negros são geralmente pensados no negativo e sempre postos em comparação desfavorável aos ideais estéticos etnocêntricos. Dois exemplos disso são a visão do cabelo crespo como sendo "ruim", "duro", "bombril" (palha de aço) e do cabelo liso, que seria "bom"; bem como a apreciação depreciativa do nariz dos tipos negros, que seria "chato", "grosso" em oposição ao "fino" dos brancos, que seria considerado bonito e mais que isso, o ideal da beleza (p. 567).

O que podemos observar é que o corpo, após receber inúmeros rótulos preconceituosos, deixa de ser visto e pela própria pessoa, como uma fonte de alegria e prazer para sentimentos de vergonha, raiva e ódio de si mesmo. Por muitas décadas os negros não possuíram um modelo positivo em relação a si mesmos, e por conta disso, anos se passaram e a relação que o negro nutria consigo mesmo era uma relação persecutória ele e o seu próprio.

> A relação com o próprio corpo então passa a ser de vigilância, no sentido de mascarar as características "diferentes" do modelo dominante e, portanto, indesejáveis. Instala-se a preocupação em disfarçar seus traços físicos originais e de fazer-se "passar por branco". Mas ao desejar embranquecer, o negro não se permite existir; ele instaura o projeto de sua própria extinção. (ZAMORA, 2012, p. 567)

Segundo Oliveira (2002) “Freud nos ensina que toda violência contra o Outro é uma violência contra si mesmo, uma tentativa de levar o eu a um estado inorgânico anterior” (p. 36). Com esta afirmativa de Freud, podemos perceber que a diferença que o agressor nutre em relação ao outro é reflexo das limitações e dificuldades que ele mesmo não consegue reconhecer em si próprio.

6. *Análise do livro Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado*

Antes mesmo da promulgação da nossa Carta Magna e das leis de amparo e respaldo a educação, no sentido de valorização de culturas e afirmações de identidades, no ano de 1986, a autora Ana Maria Machado publicou uma obra infantil chamada *Menina Bonita do Laço de Fita*. Ao escrever e publicar a belíssima obra, a autora não imaginava a repercussão e importância que esse pequeno livro teria, inclusive o mesmo se tornou um dos seus maiores sucessos, se constituindo como uma obra da literatura infantil que pode e deve ser lida por crianças e suas famílias de todos os gêneros, cores, etnias, classes sociais.

A obra se inicia como todo clássico dos contos de fadas e da literatura infantil com o famoso "Era uma vez", e apresenta uma menina negra, bela de olhos, cabelos, pele, a qual é descrita de forma delicada e amorosa.

Além das características, de beleza tem se adjetivos que a marca como detentora de poder, que começa a ser cultivado pela mãe da menina, a apresentada como a mulher que cuida dos cabelos da menina, sempre a deixando bela, cuja analogia é feita as fadas do reino do luar e as princesas da África. Nesse aspecto temos algumas questões norteadoras e indagadoras, uma delas é: será que temos esse sentimento despertado em nossas meninas, que na maioria das vezes se perguntam sobre a sua beleza e ao mesmo tempo respondem não serem belas?

É citado também na história que a *Menina Bonita do Laço de Fita* tinha um grande admirador de sua beleza, um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando, que achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida, desejando ter uma filha pretinha e linda como ela quando casasse.

Nesse intento, em um belo dia, o coelho foi até a casa da menina para lhe perguntar qual era o seu segredo para ser tão pretinha e linda. A menina com muita imaginação responde em cada momento algumas possibilidades

tais como: a queda em um balde de tinta preta, bebeu muito café e comeu muita jabuticaba quando era pequena, levando o coelho a tentar ficar pretinho igual a menina, no entanto suas tentativas foram em vão, todas fracassaram.

Em mais de uma de suas tentativas para descobrir o segredo da menina o coelho novamente vai até a sua casa, quando a mãe da menina explica para o mesmo que o segredo está na sua geração porque a gente se parece sempre com os pais, os tios, os avós e se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

O coelho nem precisou procurar muito e logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que o achava uma graça. Eles namoram, casaram e tiveram uma ninhada de filhotes, de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco. E dentre estes uma coelha bem pretinha que se tornou, afilhada da menina bonita do laço de fita que morava na casa ao lado.

E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:

– Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

E ela respondia:

– Conselhos da mãe da minha madrinha...

Na história retratada no pequeno livro, percebemos claramente a construção e a descrição da beleza da menina bonita de laço de fita, em que os elementos da negritude são destacados de forma bela e positiva, sem a presença dos chavões, que se constituem como elementos estigmatizantes.

Um dos elementos chaves na história que merece ser ressaltado é a presença da mãe da menina como detentora de um poder que reafirma a identidade negra em dois momentos na história.

O primeiro deles é quando a mesma cuida dos cabelos da filha, de forma carinhosa, não pretendendo modificá-los com práticas de alisamentos, ou outros métodos para modificá-los, pelo contrário, faz trancinhas, que enfatizam a beleza da filha, comparando-a as princesas e principalmente, princesas da África.

O segundo momento é quando a mãe aborda o sentido e a importância da ancestralidade, e a manutenção da cor negra vista de forma positiva e mo-

tivo de orgulho, que não precisa passar pelo branqueamento, a fim de ser valorizada.

A presença do coelho branco de olhos vermelhos e nariz tremelicante, representa também outro elemento fundamental na construção e descrição da história, pois este é a representação do olhar do Outro, o olhar da pessoa que não é negra, que consiste em um olhar que detém uma importante função, que é: a competência, a validação, apreciação e valorização do outro.

No texto esses elementos ficam bem interessantes, pois na sociedade o que predomina é a valorização das pessoas de cor branca, e no texto é o coelho que quer se tornar negro de todas as formas, mostrando que a beleza negra é beleza, digna de ser almejada, imitada, incorporada e principalmente valorizada.

7. Conclusão

A partir da pesquisa e análise realizada podemos considerar no presente trabalho, que por muito tempo a voz do personagem negro foi silenciada na literatura infantil brasileira, pois nestas estes não eram apresentados de forma enaltecedora e sim subalternados, resultado de concepções ideológicas etnocêntricas que sustentaram todo o período de escravidão negra no Brasil.

Menina Bonita do Laço de Fita expressa, em síntese, a busca pela valorização da identidade negra por meio da apresentação da imagem do negro com status similar ao de qualquer outro cidadão, sendo apresentados personagens que vivenciam situações cotidianas. Lembrando que, a obra, apresenta apenas um dos vieses em que se pode trabalhar literatura infantil com temática étnico-racial, pois é possível encontrar, atualmente, literaturas infantis que buscam caminhos diversos e, às vezes, opostos a proposta apresentada por *Menina Bonita do Laço de Fita*.

Ao analisar a obra percebe-se claramente a intenção de considerar uma característica do mundo contemporâneo e a compreender que a literatura infantil é uma das ferramentas essenciais no combate ao preconceito, à discriminação e ao estabelecimento de uma educação mais comprometida com as relações étnico-raciais, principalmente pela legislação atualmente em vigor.

A legislação enfatiza o reconhecimento da importância de se trabalhar as questões étnico-raciais no espaço escolar, desde as séries inici-

ais, isto é, com as crianças, as quais se encontram em um estágio propício de construção de identidade e formação de conceitos sociais. Nesse sentido, a literatura infantil com temática africana e afro-brasileira se constituem com uma extensão da exigência legal na qual a temática deve ser trabalhada, dialogando com outras disciplinas, na área de conhecimento da literatura.

Obras como a destacada no presente trabalho, contribuem como um material de suporte que os profissionais da educação podem levar para sala de aula, oferecendo, assim, aos seus educandos, a oportunidade de conhecer textos de caráter antirracista contribuindo efetivamente para a afirmação de identidades, pois é capaz de romper com ideologias fundamentadas em desigualdades étnico-raciais e construir fundamentos para uma educação que propicia para a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ___ et al. (Orgs.). *A diferença que desafia a escola*: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

BENETON, Kelly Haro. *Os contos de fadas e a formação do ser humano.* Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela18/revela%20xvii/artigo%205_xvi.pdf>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em: 28-12-2015.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 28-12-2015.

_____. *As diferenças fazem diferença?* Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/As%20diferencas%20fazem%20diferenca_Vera%20Candauc-1.pdf>. Acesso em: 12-2015.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 12-2015.

LOBATO, Ladyana dos Santos; SANTOS, Ana Rosa Pereira dos. *Personagens negros na literatura infantil*: análise de "O Menino Nito", de Sonia Rosa. Disponivel em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/d0a7818d2b0e8561c6a3ee99e32f98ce_2749.pdf>.

OLIVEIRA, Caio Maximino de. Pluralidade racial: um novo desafio para a psicologia. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, vol. 22, n. 4, p. 34-45, 12-2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000400005. Acesso em: 20-03-2016.

OLIVEIRA, Patricia Sueli Teles de. *A contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças.* Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/monografia-patricia-sueli-teles-de-oliveira.pdf>. Acesso em: mar-2016.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. Diversidade na Educação: uma prática a ser construída na Educação Básica. P*rodução Didático-Pedagógica* – Caderno Temático – apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. Acesso em: 01-2016.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, vol. 24,n. 3, p. 563-578, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922012000300009>. Acesso em: 20-03-2016.

O REALISMO AFETIVO EM "PASSEIO NOTURNO", DE RUBEM FONSECA – A ORALIDADE ARTICULADA AO ENSINO DE LÍNGUA/LITERATURA.

Clesiane Bindaco Benevenuti (UENF)
clesiane@gmail.com
Patrícia Peres Ferreira Nicolini (UENF)
patricianicolini@saocamilo-es.br

RESUMO

O presente trabalho é o relato de uma experiência exitosa realizada em sala de aula com turmas de 9º ano do ensino fundamental. Pretendeu-se afirmar a importância do trabalho com literatura como forma de estabelecer "Realismo" a partir de experiências literárias no limite da representação, com estratégias que permitiram o compromisso do discente com a realidade ao fazer uso da realidade literária e artística como meio de representação social. O principal objetivo foi o de criar oportunidade, a partir do conto "Passeio Noturno", de Rubem Fonseca, para que o aluno compreendesse, através da criação de um Júri Simulado, a argumentação oral, a utilização de provas e conhecimentos prévios como veículo de interpretação textual e de formação sociocultural, fazendo julgamentos, críticas, despertando seu interesse pela língua portuguesa e pela literatura, com foco nos problemas sociais, embasados em um realismo afetivo (deduções, subtendidos, elementos elípticos) que evoca realismo além da representação. Assim, foi possível trabalhar o conto articulado com outras linguagens e realidades, oportunizando o equilíbrio entre a liberdade de expressão e a necessidade de levá-los ao contexto cultural através da informação sistematizada.

Palavras-chave: Realismo Afetivo. Língua/Literatura. Estratégias realistas.

1. Introdução

A relação existente entre literatura e sociedade sempre foi vista por focos diversificados e estudada por grandes críticos literários, o que significa que falar em literatura é também falar de sociedade, isto é, do poder que a obra literária tem de representar a sociedade – espelhando-se no exterior para se configurar. A obra literária, então, constitui a sociedade e esta é disseminada a partir do contato social com outras pessoas.

Nos séculos passados, principalmente nos séculos XIX e XX, Lukács (1885-1971) e Adorno (1903-1969) trouxeram informações e reflexões importantes acerca da literatura baseada na estrutura romanesca da época. Trataram da crise da objetividade literária e a definiram como

aquilo que traz à tona o processo de alienação social.

Com o passar dos tempos e com a transformação da sociedade, a literatura também se transformou, e ainda se transforma a cada dia, pois sofre com os efeitos dessas mudanças e acaba por perder a reflexão de mundo trazida pela epopeia, ou seja, acaba por distanciar o escritor da realidade.

Lukács (2000, p. 52) assevera que "... quer esta distância seja orientada para o futuro ou para o passado, quer marque uma ascensão ou uma descida em relação à vida, não cria nunca uma realidade nova, mas sempre um simples reflexo subjetivo daquilo que já está lá".

A verdadeira literatura vigente deve ser capaz de promover antíteses na sociedade e de provocar rupturas, isto é, não deve ser óbvia, mas – sim, trazer o que está oculto na realidade. "...quer dizer como realmente são as coisas, então ele tem de renunciar a um realismo que, na medida em que reproduz a fachada, só serve para ajudá-la na sua tarefa de enganar". (LUKÁCS; 1983, p. 270)

Com base nas citações acima, e nas considerações históricas acerca da literatura, nota-se uma tendência ainda muito recorrente nos estudos de literatura que é a procura pelo social, a construção do social e a formalização de conteúdos a partir de outros pontos de vista, "fundindo texto e contexto numa interpretação dialética íntegra". (CÂNDIDO, 1985, p. 4)

Bakhtin (1999, p. 02) considera o social e faz sua reflexão a respeito do assunto numa visão marxista, atribuindo outros sentidos e interpretações à relação linguagem-mundo-pensamento, considerando os fatores sociais para a formação da consciência e da língua; podendo-se destacar, ainda, a divisão de classes sociais, as variedades profissionais, com foco na dialética cultural e social, sendo a língua, para Bakhtin (1999, p. 03), uma "realidade material específica ideológica".

Portanto, a língua é "um fragmento material da realidade" (BAKHTIN, 1999, p. 03), cheia de significações, que só se desenvolvem a partir do processo de interação social entre o homem e o meio.

2. O convívio em sociedade como formador do homem

Desde o início, de alguma forma, o homem sempre organizou e se

utilizou de signos, símbolos para se expressar, interagir e tentar explicar sua origem, vontade e anseios. A leitura, ao longo da história da humanidade, sempre foi concebida como fonte/sinônimo de aprendizagem e conhecimento. Por isso, quem dominava a leitura e a língua era definido por todos como culto e importante, afinal a leitura não era um bem acessível a todos.

No século V e VI a.C, a leitura tornou-se inseparável da escrita, por volta do final do século XI, até o século XIV. Logo, pensar em leitura também era pensar e conceber a escrita, sendo a escola o "objeto" principal onde esse processo se dava. O que tornou as práticas de leitura condicionadas apenas ao espaço escolar. Apenas no século XX a função educativa da leitura penetrou os diversos segmentos da vida social, tornando-se o principal veículo de expressão das visões de mundo, de pessoa, normas e valores, contribuindo para o desenvolvimento e formação do imaginário coletivo.

Durante muitos séculos, a leitura de textos era vista somente como um bem pertencente à classe média alta, que acredita ser essa o principal elemento do processo de dominação do conhecimento e de pessoas, contribuindo – assim – para o surgimento de uma sociedade excludente. "O homem lúcido não pode permanecer quieto e resignado enquanto o seu país deixa que a literatura decaia e que os bons escritores sejam desprezados". (POUND, 2006, p. 37)

3. A literatura como meio de significação/ressignificação

Com os avanços tecnológicos, novos suportes tecnológicos de leitura foram criados, desvalorizando bastante as obras literárias, resumindo-as, sintetizando-as na internet – o que tira a chance de o leitor fazer inferências diversas nas leituras de obras, deixando de ser coautor em sua criticidade, o que torna o ensino de literatura nas escolas bem precário.

Ensinar literatura nas escolas é promover oportunidades de leitura iguais para todos, tornando-a um bem da sociedade e não apenas exclusividade de uma classe pequena e selecionada da população. Trabalhar literatura é fazer do espaço escolar um local digno de aprendizagem, de ampliação de horizontes, com foco no futuro. É proporcionar meios de interação entre os alunos e destes com o mundo. "...ser leitor na perspectiva literária é estar em condições de interpretar, compreender, construir significações e refletir sobre o material, a partir do envolvimento com as

práticas sociais e a vida cotidiana". (KLEIMAN, 2002, p. 12)

Trabalhar textos inovadores, como "Passeio Noturno", de Rubem Fonseca, proporciona ao aluno mergulhar no universo literário de forma dinâmica, afinal, através do choque de realidade, isto é, de realismo afetivo, ele é capaz de construir significados e de ressignificar seu mundo, construir ideias e posicionar-se criticamente diante da realidade social vivida.

Esse processo de compreensão e prática cria mundos, ativa o passado e permite ressignificar o futuro, através do poder que a palavra tem de organizar e preparar a percepção para a criação de inúmeras realidades, com base em experiências do passado e em projeções do futuro. Falar em literatura é falar em palavras que possibilitam a criação de novas realidades, de novos mundos e de novas perspectivas. A literatura é a responsável pelo surgimento e transformação de ideias e do sujeito em ser pensante e comprometido consigo e com o mundo a sua volta.

4. O realismo afetivo em "passeio noturno".

> A literatura representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. A obra literária cria o desejo de reconstruir o imaginário e a consciência intuitiva. O real informado pelo escritor é concebido como o somatório das práticas cotidianas. (ZILBERMAN; 2008, p. 54)

Levando-se em consideração a fala de Zilberman, é possível depreender que o texto literário proporcionar ao leitor ir além da imaginação, através de instrumentos – nesse caso o próprio texto – que facilitam o uso da imaginação, da dedução, por meio de linguagem simples e, ao mesmo tempo, complexa.

Para compreender esse "espírito" criativo da literatura, capaz de transformar a realidade em ficção e a ficção em realidade por meio de realismo, é necessário entender primeiramente o conceito de realismo afetivo, descrito em todo o texto, porém com outras palavras. Karl Eric Schøllhmmer em sua obra "À procura de um novo realismo: teses sobre a realidade em texto e imagem hoje" (2002, p. 76) assevera ser o realismo "...um questionamento radical da realidade", posicionamento esse assumido muito bem pela literatura brasileira. Resumindo a ideia do escritor, o realismo explora o real de tal forma que "o real desaparece sem deixar

pistas, no momento em que tudo se torna real, em que não há mais nada que exista apenas como ideia, sonho, utopia, fantasia e alteridade e, nesse momento, tudo se torna um simulacro[98] de si mesmo".
(SCHØLLHMMER, 2002 p. 77)

A literatura é linguagem absorvida pela linguagem literária, e é capaz de representar toda realidade através da própria linguagem, construída por imagens, simulações e por meios de comunicação diversos. O texto abaixo é capaz de fazer-nos entender o que é esse choque de realidade proporcionado pelo realismo afetivo, nesse caso pelo conto "Passeio Noturno", de Rubem Fonseca. "...a autonomia dos sistemas sígnicos para um extremo solipsista, em que a realidade fosse absorvida pela linguagem e confundida com sua própria representação". (SCHØLLHMMER, 2002, p. 77)

O conto "Passeio Noturno" utiliza-se de realismo afetivo uma vez que, parafraseando Schøllhmmer, leva-nos a questionar radicalmente a realidade vivida pelo narrador, cujo nome não se sabe – o que nos faz entender que pode ser qualquer pessoa – porém de classe média alta: "Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, estudos, relatórios, pesquisas, propostas, contratos...".

Fonseca, com uma linguagem simples, partindo sempre do menos (o que significa que o leitor/aluno deve ser capaz de produzir inferências para detectar que mistério o personagem vive ao longo da história), em que o menos é sempre mais – questiona o seu leitor quanto à complexidade de seu texto, definida por alguns críticos literários como Alfredo Bosi e Antonio Cândido ("Alguns Escritos) como "Brutalismo", pois traz a violência urbana e reativa as estratégias realistas, diferente de textos "hiper-realistas", nos quais há um exagero de realidade, de descrições que, em vários momentos, não nos parecem críveis, entendido por Schøllhmmer (2002, p. 77) como uma descaracterização do real no momento em que tudo é possível, sendo a linguagem um produto da realidade, do meio, diferente da obra de Fonseca, em que várias informações são disponibilizadas ao leitor por meio do "não dito".

Para um melhor entendimento, acompanhe a Parte I do conto "Passeio Noturno", de Rubem Fonseca (1974, p. 179-181):

---

[98] Simulacro é um termo utilizado pelo autor para expressar, basicamente, o efeito, a simulação pela imagem.

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando impostação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala?, perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar. Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não para de trabalhar, aposto que os teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar? A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta. Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu. Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu. Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os para-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfiei a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior. Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou de quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos pneus batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais

> sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em nove segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio. Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos paralamas, os para-choques sem marca. Poucas pessoas, no mundo inteiro, igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas. A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia.

O realismo afetivo em Fonseca é presenciado no momento em que o personagem, ao narrar os fatos, é capaz de chocar o leitor, principalmente a classe média por dela fazer parte – e levar-nos a deduzir, subtender e até mesmo questionar a causa que provoca o fato mencionado no conto e suas caracterizações. O que esse personagem tinha de diferentes? Por que agiu friamente diante da situação? Sofria de algum distúrbio mental? Seria a primeira vez que cometera tal atitude? Muitos questionamentos são feitos, há muitos subtendidos e termos elípticos que nos cercam de contradições e, ao mesmo tempo, só enriquecem o conto. O alerta de Fonseca é exatamente o da inovação, o de surpreender, o de banalizar e retratar o cotidiano como fórmula, afinal a literatura – como dito em todo o trabalho – busca retratar, trazer um retrato fiel da sociedade e do processo de construção do sujeito e do meio em que vive.

Por isso, o texto em questão é oportuno ao ensino de língua/literatura, visto que as inferências, os ditos e "não ditos" ficam por conta dos alunos que retratam e representam o conto através de um júri simulado, defendendo um ponto de vista acerca da possível ou não culpa do narrador, mesmo que tal ponto de vista não seja o seu. O mais importante no trabalho com esta atividade é de recriar a realidade de tal forma que ela nos pareça real, faça-nos encarar a situação como única e defendê-la no momento.

5. *Considerações finais*

Trabalhar o conto de Fonseca em sala de aula, através de práticas diferenciadas de leitura, proporciona ao aluno o contato com o novo e, ao

mesmo tempo, com sua própria realidade, em que ele deve ser capaz de criticar e levantar hipóteses sobre o que lhe é apresentado.

A proposta de júri simulado, com base no texto acima, evidencia a oralidade como forma de representação da linguagem escrita argumentativa, e cria meios de introduzir o aluno no universo da literatura (por meio da linguagem oral), com o objetivo de proporcionar interação entre todos os envolvidos no processo, estimular à criatividade e o espírito de liderança, o convívio social, o crescimento intelectual e linguístico (vocabular), corporal.

Para o presente trabalho, a proposta de júri simulado com base em texto literário, através da representação em sala de aula foi realizada para enfatizar e despertar, no aluno, o interesse pela literatura e por assuntos relacionados à sua realidade, como construtores e formadores do sujeito (aluno), através de dinâmicas, intertextualidades entre textos diversos e no conhecimento prévio de cada discente. A partir de propostas diferenciadas de atividades, buscou-se adotar novas estratégias para o trabalho com os conteúdos literários em turmas de 9º ano de forma interativa, participativa e contextualizada.

Competências e habilidades de leitura, não só da palavra, mas de mundo e de vida – carregadas de intencionalidades e entrelinhas, foram desenvolvidas, em que o mais é o "não dito", que desperta emoção, sensibilização, troca de experiências e relatos de vida - reafirmando a importância da literatura para a construção e formação do sujeito responsável pelas transformações no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade***. S**ão Paulo: Nacional, 1985.

FONSECA, Rubem. Passeio noturno. In: ___ et al. *Os melhores contos brasileiros de 1973*, Porto Alegre: Globo, 1974, p. 179-181.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas, São Paulo: Fontes, 1998.

LUKÁCS, Georg. *Teoria do romance*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Trad.: Augusto de Campos e José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SCHØLLHAMMER, K. E. À procura de um novo realismo: teses sobre realidade em texto e imagem hoje. In: OLINTO, H. K. *Literatura e mídia*. Rio de Janeiro: PUC/Rio, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *Sim, a literatura educa*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

OMISSÕES NA TRADUÇÃO CULTURAL DE *TOCAIA GRANDE* PARA A LÍNGUA INGLESA

Laura de Almeida (UESC)
prismaxe@gmail.com
Luana Santos Melo (UESC)

RESUMO

Neste trabalho abordamos aspectos relacionados à tradução cultural na obra *Tocaia Grande* e *Showdown*. Traçaremos um paralelo entre a versão original em português e sua tradução para a língua inglesa. Visamos retratar mais especificamente as omissões de termos culturalmente marcados, em especial os voltados para o candomblé. Partimos das considerações de Aubert (1995) sobre tradução cultural e das pesquisas de Tooge (2009) relativo às traduções em obras de Jorge Amado, além de outros teóricos da área da tradução. Analisamos os termos coletados com base nos procedimentos da tradução propostos por Vinay e Darbelnet (1960). Temos por objetivo apresentar uma faceta sobre as possíveis justificativas acerca das omissões nas traduções. Desta forma, constatamos que existem casos em que as omissões podem comprometer o entendimento do texto traduzido de forma a omitir dados culturais pertinentes e que não foram passados de uma língua para outra.

Palavras-chaves: Tradução cultural. Omissões. Língua e identidade.

1. Introdução

É mister que muitas das obras de Jorge Amado foram traduzidas para vários idiomas diferentes. Porém, surge a indagação: se tal tradução traduz não apenas a língua como também a cultura específica que ela retrata.

Neste trabalho abordamos aspectos relacionados à tradução cultural na obra *Tocaia Grande* de Jorge Amado e sua tradução para a língua inglesa, *Showdown*. Parte dos dados apresentados é resultado da pesquisa de iniciação científica cujo plano de trabalho intitulava-se "Aspectos da religião traduzidos da língua portuguesa para a língua inglesa na obra Tocaia Grande de Jorge Amado".

Visamos retratar mais especificamente as omissões de termos culturalmente marcados, em especial os voltados para o candomblé. Temos por objetivo apresentar uma faceta sobre as possíveis justificativas acerca das omissões nas traduções.

2. *Fundamentação teórica*

Dentre os estudos realizados sobre tradução cultural em obras de Jorge Amado citamos Corrêa (1998) e Tooge (2009). A primeira pesquisadora realizou um estudo contrastivo de termos culturalmente marcados das obras *Dona Flor e Seus Dois Maridos*, *Tenda dos Milagres* e *Tereza Batista Cansada de Guerra*, romances de Jorge Amado e suas respectivas traduções para o inglês, *Dona Flor and Her Two Husbands, Tent of Miracles e Tereza Batista Home from the Wars.* A autora utilizou o modelo proposto por Vinay e Darbelnet (1960) e sua reformulação por Aubert (1996) observando a prevalência das modalidades empréstimo, adaptação e explicitação. Em sua análise apresenta uma breve menção aos empréstimos referentes às entidades afro-brasileiras e as classifica segundo as modalidades da tradução, porém não aprofunda a questão.

Já, Tooge (2009) apresenta em sua dissertação de mestrado intitulada *Traduzindo o Brasil: o país mestiço de Jorge Amado* aspectos relativos a várias obras traduzidas de Jorge Amado para a língua inglesa, mas não aborda a que nos propomos aqui. A autora investigou a relação entre as traduções realizadas por Alfred A. Knopf e Jorge Amado, as redes de influência e a representação cultural do Brasil na literatura traduzida de Jorge Amado nos Estados Unidos. Mais recentemente, Santos e Almeida (2014) estudaram a temática da linguagem do candomblé e sua tradução na obra *Gabriela, cravo e Canela*, no qual abordam alguns aspectos salientam o pouco uso de equivalentes que retratem a cultura baiana e a adoção de generalizações de termos culturalmente marcados comprometendo seu significado.

Partimos das considerações de Aubert (1995) sobre tradução cultural e das pesquisas de Tooge (2009) relativo às traduções em obras de Jorge Amado, além de outros teóricos da área da tradução.

Em relação aos estudos tradutórios, Tooge (2009) conclui que:

> Os estudos da tradução podem nos revelar muito mais sobre a sociedade e sua história, sobre as forças e os pensamentos que a movem. O resgate dos contextos históricos que geraram projetos ou ‘embaixadas’ de traduções são de fundamental importância. A partir delas são criadas representações oriundas de diferentes ‘loci’, sempre parciais, nunca correspondendo a uma ‘identidade ou essência única’, mas a um feixe de luz que se dilacera ao adentrar um meio de diferente densidade. (TOOGE, 2009, p. 168)

A fim de conhecermos um pouco sobre o candomblé da Bahia, nos debruçamos sobre as ideias de Bastide. Destacamos abaixo uma cita-

ção em que o autor mostra um pouco da relação com os orixás:

> Nos flancos sonoros dos navios negreiros vieram não só os filhos da Noite mas também os seus deuses, os orixás dos bosques, dos rios e do céu africano. [...] Os negros confundiriam suas divindades sombrias com os santos católicos, mas continuariam, por meio dos cantos e das danças tradicionais, a adorar os deuses de além-mar. E assim nasceu o candomblé, perdurando até os nossos dias, apesar das muitas transformações por que passou". (BASTIDE, 2001, p. 327)

É também notável o fato de o tradutor Gregory Rabassa ter omitido palavras, trechos, parágrafos e até capítulos da obra original em *Showdown*. Conjectura-se que o tradutor tenha julgado algumas partes como desnecessárias à compreensão do enredo da história, no âmbito geral. Entretanto, em muitas omissões verificou-se a existência de termos na obra original que porventura o tradutor, por razões desconhecidas, preferiu não traduzir. Temos como exemplo os termos "paxorô" e "eirus".

3. *Metodologia*

Analisamos os termos coletados com base nos procedimentos da tradução propostos por Vinay e Darbelnet (1960) a fim de apresentarmos uma tipologia sobre os mesmos que classificam como empréstimos, adaptações, omissões dentre outras formas.

4. *Análise dos dados*

Por meio de um levantamento da ocorrência dos dados constatamos que existem termos que foram omitidos em *Showdown*, como pode ser observado no gráfico abaixo:

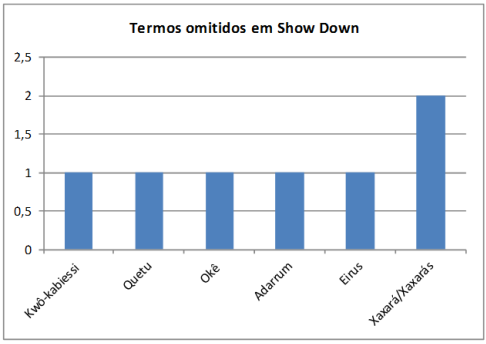


Gráfico 1. Frequência dos termos omitidos em *Show Down*

Constatamos que todos os termos omitidos correspondem a termos específicos do candomblé, peculiares a uma cultura.

A seguir, selecionamos exemplos de trechos retirados do original e em inglês, com o termo "ebó" omitido na tradução para a língua inglesa em alguns casos, pois em outros foram classificadas como outras modalidades da tradução.

PORTUGUÊS	INGLÊS	MODALIDADE
Cap. 3, p.74, 1º§: "Fundiram-se o santo da Europa e o orixá da África numa divindade única a comandar o sol e a chuva, a receber as preces e as cantigas, as missas e os **ebós** [...]."	Cap. 3, p. 60, 3º§: "The saint from Europe and the *orixá* from Africa blended into a single divinity, ruling sun and rain, receiving offerings and chants, masses and ***ebós*** […]."	EMPRÉSTIMO
Cap. 5, p.201, 2º§: "Que outra coisa além do **ebó** poderia justificar o desatino de Zé Luiz?"	Cap. 5, p. 160, 2º§: What else could have explained Zé Luiz's madness?"	OMISSÃO
Cap. 5, p.202, 5º§: "Quando a enfezada Cotinha dispensou novo **ebó** — não aguento homem que apanha de mulher!"	Cap. 5, p. 162, 2º§: "When dwarfish Cotinha refused a new **spell** – 'I can't stand a man who is beaten by a woman!'."	ADAPTAÇÃO
Cap. 19, p.307, 13º§: "Tição [...] saudou e ofereceu o sacrifício, o **ebó** de sangue, suplicando a Obaluaiê forças para vencer o quebranto e o mau-olhado [...]."	Cap. 16, p. 249, 12º§: "Tição […] made his greeting and offered the sacrifice, the **offering** of blood, begging for the strength to conquer the shock and the spell […]."	ADAPTAÇÃO

Quadro 1 – Relação de procedimentos de tradução para "ebó"

No quadro 1 acima, o termo "ebó" foi traduzido para a língua inglesa de três formas diferentes. Foram utilizadas modalidades da tradução específicas, a saber, o empréstimo, omissão e adaptação. No caso do empréstimo foi mantida a forma "ebó" na tradução para a língua inglesa. No caso da omissão, o termo "ebó" não aparece na tradução para a língua inglesa comprometendo seu significado. O fato de não se remeter ao termo pode levar o leitor a uma série de interpretações enquanto que o sentido já havia sido estabelecido segundo o original.

Assim, observamos que não existe uma padronização quanto à tradução de termos específicos do candomblé pois são traduzidos como "spell" (adaptação) ou "offering", além de serem mantidos em sua forma original "ebó" (empréstimo).

De todos os dados coletados, constatamos que temos 14% de termos classificados como *Omissão* em relação a:

- *Empréstimo* 69% (77 ocorrências em itálico e 94 sem grifo);
- *Transposição* 6%;
- *Adaptação* 4%;
- *Tradução literal* 2%;
- *Empréstimo* + *explicitação* 1,61%;
- *Empréstimo* + *acréscimo* 0,80%;
- *Erro* 0,40%.

Com base no exposto consideramos que o grau de proximidade prova que o tradutor cumpriu com a árdua tarefa de traduzir termos de culturas regionais com satisfação.

5. Considerações finais

Constatamos que existem casos em que as omissões podem comprometer o entendimento do texto traduzido de forma a omitir dados culturais pertinentes e que não foram passados de uma língua para outra.

Ao trabalhar com a tradução de textos que originalmente aparecem com fortes marcas culturais específicas de uma determinada cultura, o tradutor se encontra obrigado a assumir um posicionamento que inevitavelmente terá influências nos seus leitores. Suas estratégias podem ser variadas, mas de modo algum são neutras. O tradutor pode ainda tomar suas decisões consciente ou inconscientemente, a partir de suas crenças pessoais, de experiências prévias, de estudos teóricos, de leituras paralelas, mas suas decisões sempre terão consequências futuras quando seu texto for lido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Tocaia grande*: a face obscura. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

AMADO, Jorge. *Showdown*. Trad.: Gregory Rabassa. New York: Bantam Books, 1988.

AMIM, Valéria; PÓVOAS, Ruy do Carmo. Iemanjá: imagens arquetípicas da grande mãe na diáspora. In: *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais.* Universidade Federal da Bahia (UFBA), Campus de Ondina, Salvador, 2011, p. 1-12.

AUBERT, Francis Henrik. Desafios da tradução cultural: as aventuras tradutórias do Askeladden. *TradTerm*, n. 2. São Paulo: CITRAT/FFLCH/ USP, 1995, p. 31-44.

BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia.* Trad.: Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

TOOGE, Marly D'Amaro Blasques. *Traduzindo o Brasil: o país mestiço de Jorge Amado.* 2009. Dissertação (de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. [Humanitas/FAPESP, 2011].

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. *Comparative Stylistics of French and English*: A Methodology for Translation. Traduzido e editado por Juan C. Sager e M. J. Hamel. Benjamin Translation Library, 1995.

ONTOLOGIA DO SER NORDESTINO NA FEIRA DE DUQUE DE CAXIAS

José Severino da Silva (UNIGRANRIO)
cap.prof_jose@yahoo.com.br
Renato da Silva (UNIGRANRIO)
redslv@hotmail.com

RESUMO

A feira assim como: a rodoviária, o aeroporto e a estrada, são espaços de encontros e desencontros, espaço de passagem, de chegada, espaço rico por conta das influências dialetais, culturais, comunicacionais, espaço da culinária itinerante, de trocas das manifestações étnico-culturais entre outras. É um local onde as identidades estão em mobilidades constantes, desconfortáveis, sofrendo ao mesmo tempo um mal-estar e agregando valores de outras culturas locais e exteriores. O conceito de lugares e não-lugares é fundamental para a compreensão da sociedade contemporânea que perdeu sua solidez e a cada dia agrega valores externos. Nos dias atuais encontrasse o cordel nas feiras livres penduradas ainda nos barbantes. A Feira de Duque de Caxias surgiu no início da década de 1950, os agricultores que habitavam esta região e os pequenos fabricantes de tecidos e de roupas, todos migrantes nordestinos que foram condicionados a desceram para a Baixada Fluminense durante a "reforma urbana da cidade do Rio de Janeiro" iniciou esta atividade econômica muito tradicional no nordeste brasileiro que tem como objetivo aumentar a renda familiar usando os excedentes da lavoura e das produções artesanais como fonte de renda. Esta característica muito visível que tem o nordestino, ora forasteiro, ora migrante, ora sertanejo e brejeiro como comerciante que vende e que troca alimentos e objetos o aproximam do comerciante (mascate) e do andarilho (migrante). A prática da troca muito presente nas feiras livres também é uma característica do comerciante escambista (escambo) muito praticado durante o processo de ocupação do Brasil do século XVI. Estas práticas são frutos das tradições nordestinas e da representatividade de um povo oriundo do tripé cultural que ainda preserva os costumes e tradições de um Brasil múltiplo culturalmente.

Palavras-chave: Ontologia. Nordestino. Feira de Duque de Caxias

1. *Introdução*

A feira é um espaço múltiplo culturalmente, segundo Augé

(1994), o "*não lugar*", é um espaço rico por conta das influências da culinária, dos dialetos, das manias, das manifestações étnico-culturais entre outras. É um local onde as identidades estão em mobilidades constantes, desconfortáveis, sofrendo ao mesmo tempo um mal-estar e agregando valores de outras culturas locais e exteriores. Estas práticas são frutos das tradições nordestinas e da representatividade de um povo oriundo do tripé cultural que ainda preserva os costumes e as tradições de um Brasil colonial que de fato, ainda é visualizada como colônia por questões diversas. A preservação das raízes e da nordestinidade são disseminadas no local e no habitat natural como forma de traduzi-las e perpassá-las para as gerações vindouras. Todas estas práticas contribuíram para que a Feira de Duque de Caxias se tornasse um celeiro da cultura nordestina num espaço pertencente a Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Historicamente as feiras livres persistem no tempo e no espaço, preservando práticas econômicas e tradições milenares fazendo o abastecimento de alimentos frescos, artesanatos, produtos especiais e produtos com identidades regionais. Além disso, são historicamente reconhecidas como espaços privilegiados de socialização, de interação e de resgate cultural. As feiras nordestinas são vistas como espaços de comercialização de produtos agrícolas em sua maioria natural, espaços de trocas (escambos) que raramente recebem apoio dos representantes políticos.

Este trabalho é composto de cinco seções, sendo a primeira a seção *introdutória*. A segunda seção apresenta uma contextualização do debate teórico sobre a *migração nordestina*, a terceira seção, trata da *Feira de Duque de Caxias*, a quarta, trata da *culinária nordestina*, levando em conta a culinária como marca identitária do nordestino e a quinta seção final traz as *considerações finais* e recomendações para políticas públicas de preservação das culturas regionais.

2. *A migração nordestina*

A migração nordestina data de 1945. Nesta época, retirantes nordestinos chagavam ao Campo de São Cristóvão em caminhões, também chamados de pau-de-arara, estes migrantes deixaram suas terras, gados, cachorros, gatos, galinhas e parte dos familiares fugindo da seca e da fome que assolava o Nordeste, em sua maioria vinham para trabalhar na construção civil. Ao chegar aportava também sua música tradicional, sua culinária, suas tradições e esperanças de viver uma *Belle Époque*. Segundo Ecléa Bosi: [...] pensar em literatura de cordel num espaço de migra-

ção é pensar em tradição e em deslocamento. É analisar essa literatura "em termos de desenraizamento". (BOSI, 2002, p. 17)

Ainda segundo Ecléa Bosi, como pensar em cultura popular num país de migrantes? O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoado nativo de falar [...]. Suas múltiplas raízes se partem. Será que se partem mesmo? A observação de Ecléa Bosi é muito interessante, mas sabemos que a mobilidade social, a perda da liquidez na sociedade contemporânea e complexidade da mesma nos remetem a uma incerteza do que se perdeu e do se ganhou. Acreditamos que refletir sobre essas questões torna-se fundamental para não recairmos no lugar comum do pesquisador que investiga a literatura de cordel pelo viés do resgate, em que o "povo é 'resgatado', mas não conhecido" (CANCLINI, 2008, p. 210). Canclini retrata o deslocamento migratório e suas implicações a respeito das raízes culturais enquanto sua preservação e ou mobilidade.

O sudeste brasileiro foi desde a década de 1950 uma região atrativa por conta da falta de mão de obra trabalhadora necessária para a construção civil e por conta do desenvolvimento econômico do Rio de Janeiro e de São Paulo na época em desenvolvimento. Nos dias atuais ainda são consideradas as principais metrópoles, região esta que vem recebendo migrantes de todo país. E esta migração não se cessa, agora, vítima da globalização, que terminou pondo fim às fronteiras internas e externas. Agora a migração se dá por todas as raças e etnia, entretanto, aqui defende a presença marcante a representatividade nordestina em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.

3. A Feira de Duque de Caxias

Uma das tradicionais feiras livres localizada na avenida 25 de Agosto, na cidade de Duque de Caxias – RJ. Essa feira, como tantas outras fora do Nordeste, tiveram os nordestinos como fundadores, começando nas praças, por cima das calçadas e, com o decorrer dos anos, se oficializando como espaço comercial e cultural. Veja abaixo uma das diversas fotos tiradas em diversos cantos desta feira. Percebe-se, a simplicidade das barracas e suas estruturas montadas em cima das calçadas e meios fios ao longo do bairro.

A feira é sempre um espaço múltiplo, seja em línguas, em raças,

em hábitos, costumes e/ou culturas. Este espaço reforça a transitoriedade das identidades, ora sólida, ora líquida, e estas identidades definem a nova identidade ali hibridizada culturalmente. Nessa perspectiva, a feira tem um valor extraordinário na construção e na configuração desses novos sujeitos, sujeitos híbridos culturalmente, mesticificado.

Foto 1. Duque de Caxias – RJ, outubro 2014. Foto: José Severino

Os dois autores abaixo reforçam a ideia de que as feiras ocupam as cidades, de forma desordenada, como mais uma opção de consumo:

> [...] a cidade requer lugares para os excluídos da ordem dominante realizarem sua sobrevivência material cotidiana. Requer também espaços de sociabilidade para além do confinamento confortável das modernas opções de consumo. Por isso, as feiras resistem na paisagem urbana contemporânea: a grosso modo, pode-se dizer que, por um lado, há os que precisam sobreviver materialmente, por outro, aqueles que, resolvida a questão material, zelam pela sobrevivência sociocultural. (MASCARENHAS & DOLZANI, 2008, p. 83)

O nordestino foi sempre coisificado, visto como menor, ignorante, frágil, desprovido de cultura e, por fim, bruto. Mas, a historicidade aqui levantada e construída empiricamente, retrata outra versão destes sujeitos: crentes, cordiais, progressistas, nacionalistas e, acima de tudo, amantes da sua pátria, inteligentes, fortes e criativos. Por conta de sua sagaci-

dade, de sua grandeza intelectual, moralista, forte a ágil em seus afazeres e culturalmente múltiplos, seja na arte, na música, na poesia e no artesanato, passou a ser objeto de estudo nas academias. A feira passou a ser mais um espaço onde estes forasteiros, migrantes, ambulantes, transeuntes, sertanejos, brejeiros, matutos ou até mesmo sudestinos, entre tantos outros nomes atribuídos, escolheram para expor suas produções culturais e suas identidades.

Os nordestinos, atualmente, são reconhecidos como trabalhadores da construção civil, mas também como artistas, intelectuais, mestres da culinária e da arte. Esta representatividade nordestina nas feiras livres configura a multiplicidade cultural brasileira. E o que falta para que este reconhecimento seja oficialmente percebido? Digo que nada falta. O nordestino não precisa ser reconhecido como parte integrante da população brasileira, ele já é parte. A brasilidade está em suas veias, latente e corrente.

Foto 2.Duque de Caxias – RJ, outubro 2014. Foto: José Severino

Nestas barracas, encontra-se de tudo: comidas típicas, frutas, legumes, hortaliças, cereais, temperos, rações, aves, alimentos perecíveis e não perecíveis, artesanatos, livros, revistas, jornais, cordéis, objetos de uso doméstico, da construção civil, brinquedos, jogos, instrumentos musicais, folhas medicinais, doces, garrafadas, queijos, massa de tapioca, flores, salgadinhos, carnes, peixes e tecidos, entre outras. Nessa feira

existem, atualmente, cerca de mil barracas, Ainda não se sabe a quantidade precisa, mas de uma forma aproximada distribuídas em aproximadamente dois quilômetros e meio que cruzam parte do bairro 25 de Agosto. Essa feira perde apenas para a Feira de Caruaru – PE, que é considerada por muitos como a maior feira livre do país. A Feira de Duque de Caxias "começa na Avenida Duque de Caxias, na esquina com a Rua Cardoso Bessa, e continua pela Avenida Presidente Vargas até a altura da Rua Paulo Lins. Depois prossegue pela Rua Prefeito José Carlos Lacerda (antiga Gastão Cruls), até o seu final".[99]

Segundo Gutemberg Cardoso dos Santos, secretário de cultura do município, "Duque de Caxias é como se fosse um pedacinho do Nordeste". E de fato é. A cidade de Duque de Caxias é um celeiro de nordestinos. Em sua formação, a participação do migrante na construção desta cidade foi imprescindível. Vale ressaltar, o valor deste povo cordial, trabalhador e honesto que ao deixar o seu *locus*, busca construir um novo lugar, uma "nova cana", com a esperança de um breve retorno o seu torrão, embora dure quase a sua vida, o desejo do retorno permanece.

Na feira, estes andarilhos representam uma mistura de todas as representações culturais de norte a sul desse país. Nesta feira tem andarilhos cariocas, paulistas, gringos, moradores locais, nordestinos e filhos de nordestinos nascidos no Rio, entre outros. Estes sujeitos se divertem ao som do forró tradicional nordestino resgatando suas "memórias individuais, coletivas e subterrâneas" (HALBWACHS, 2004) e lembram também de sua terra natal, tudo bem temperado, da carne de sol, do aipim, manteiga de garrafa, da rabada, buchada de bode, da feijoada, do queijo de coalho, do feijão de corda, da cachaça nordestina, do doce de garrafa e das garrafadas.

4. A culinária nordestina na barraca da "DORA"[100]

A culinária nordestina foi construída e influenciada pela culinária portuguesa, indígena e africana, ou seja, o tripé étnico foi o principal responsável. A mistura de sabores e temperos marcou o período colonial

---

[99] Projeto de Lei n° 1264/2015. Declara patrimônio cultural imaterial do estado do Rio de Janeiro a tradicional feira livre do centro de Duque de Caxias. Disponível em: <http://www.escavador.com/diarios/DOERJ/poder-legislativo/2015-12-16?page=2>

[100] DORA – considerada a rainha da buchada de bode da Feira de Duque de Caxias

brasileiro que, com o passar dos tempos, os pratos da culinária nordestina foi ganhando forma e estilos e os temperos fortes e apimentados passaram a representar uma marca identitária nos cardápios nordestinos. A carne seca, a carne de sol, o torresmo, o peixe e o fruto do mar marcam presença quase que obrigatória na culinária do Nordeste brasileiro e aonde este itinerante vai, também leva aquilo que é de mais natural de sua região, as habilidades na culinária.

Foto 3. Duque de Caxias – RJ, outubro 2014. Foto: José Severino

Ao retratar a memória, recorremos ao passado não como resgate, pois penso que nada se perdeu, como forma de releitura dos acontecimentos. Michael Pollak, não vê com tanto pessimismo as relações entre história e memória ou entre a memória oficial (nacional) e aquilo que denominou "memórias subterrâneas" em referência às camadas populares. Para Pollak, estas memórias marginalizadas abriram novas possibilidades no terreno fértil da História Oral. Não se trata de historicizar memórias que já deixaram de existir, e sim, trazer à superfície memórias "que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imper-

ceptível" e que "afloram em momentos de crise [...]". (POLLAK, 1989, p. 3-15)

Nos dias atuais, não só nordestinos frequentam as feiras livres para matar saudades e reencontrar parte de suas práticas culturais, como também cariocas e turistas de todo o país. Todos estes sujeitos, ao entrarem em contato com esta memória "subterrânea", que quase sempre é carregada emocionalmente por questões de perdas, o traz de volta. O movimento migratório é quase sempre carregado de emoções por causa das perdas materiais, distanciamento dos familiares, entre outros, e quando estas memórias são acionadas, a carga emocional fica muito visível no sujeito.

5. Considerações finais

Ser nordestino na Feira de Duque de Caxias é o mesmo que ser nordestino em qualquer lugar, é ao mesmo tempo, ser um representante da mais pura brasilidade e nordestinidade fora do seu *locus*, é transitar no não lugar, é ser capaz de agregar valores, é se sentir pertencente em sua totalidade de um povo múltiplo culturalmente, ser nordestino fora do seu lugar de origem é ser um ser a vir a ser e, nessa perspectiva, não se sabe ao certo o que se perdeu ou ganhou em termos culturais, ao longo destes deslocamentos.

As feiras livres preservam detalhes antigos e medievais em suas práticas comerciais, e os nordestinos se apropriam dessas práticas como forma de sobrevivência, fazendo do comércio urbano uma de suas atividades econômicas. O comércio ambulante, há muito, é uma marca identitária do nordestino, as atividades artesanais com a produção em barro e madeira também é muito presente em seu dia a dia, a arte plástica, a música, o cordel, a cantoria e a poesia. Ser nordestino fora do Nordeste é ser um ser criativo, esforçado, diplomático, rústico, simplista e, acima de tudo, determinado. Os preconceitos não os incomodam, pois, sua cordialidade perpassa todas as formas de preconceito, de negação, de não aceitação, de repúdio, de egoísmo e de resistência. Esse sujeito, ora popular, ora erudito, nada mais é do que um sujeito múltiplo culturalmente.

A feira nordestina em Duque de Caxias é considerada um pedacinho do Nordeste para aqueles que lá se aportam, descarregando suas emoções. Mas quando bate a saudade eles se deliciam na culinária na barraca da Dora intitulada "Rainha da Buchada de Bode".

Nessa perspectiva, a feira livre passa a ser um espaço ou local privilegiado, justamente por congregar uma grande quantidade e variedade de pessoas em um mesmo espaço, compartilhando valores, disseminando informações, desenvolvendo o comércio local e, por consequência, a própria economia, contribuindo, assim, para a melhoria dos processos produtivos e organizacionais da própria cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc. *Não lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad.: Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira.* São Paulo: Ática, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.

FUNDAÇÃO Casa de Rui Barbosa. *Literatura popular em versos.* Rio de Janeiro: MEC/FCRB, 1973.

GARCIA-PARPET, M. F. Mercado e modos de dominação: a feira e as vinculações de trabalhadores na plantation açucareira nordestina. In: NEVES, D. Pessanha; SILVA, M. A. de Moraes. (Orgs). P*rocessos de constituição e reprodução do campesinato no Brasi*l, vol. 1. Formas tuteladas de condição camponesa. São Paulo: Unesp, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Notas sobre a desconstrução do "popular". Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MASCARENHAS, G; DOLZANI, M. C. S. Feira livre: territorialidade popular e cultura na metrópole contemporânea. *Revista Eletrônica Ateliê Geográfico,* UFG/IESA, vol. 2, n. 4, p. 72-87, agosto/2008.

ORTIZ, Renato. *Românticos e folcloristas.* São Paulo: Olho d'água, [s./d.].

PLOEG, J. V. der. *Camponeses e impérios alimentares*: lutas por auto-

nomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: UFRGS. 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989.

RAFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SOBRAL, Germano Leóstenes Alves de. Imagens do migrante nordestino em São Paulo. *Travessia: Revista do Migrante*. São Paulo, ano 4, n. 17, p. 10-20, 1993.

PARADOXOS GEOIDENTITÁRIOS: FAVELA DA BARREIRA, UMA FAVELA NO ASFALTO

Fábia de Castro Lemos (UNIGRANRIO/FIOCRUZ)
fabiaclemos@bol.com.br

RESUMO

A formação e ocupação de espaços urbanos periféricos eclodem na produção crescente de núcleos de habitação denominados favelas, dada a carência de serviços básicos e essenciais, ou assim designada pela ocupação e construção irregular, ou ainda pela incidência de práticas de tráfico de entorpecentes, notadamente marcada por surgirem em morros. O que pode definir a identidade da favela? O entendimento da segregação espacial potencializado em sua representação pela polarização entre "asfalto" e "morro" nos conduz a noção da formação de "pequenas cidades" inseridas na ordem geográfica da própria cidade, no entanto, essa ordem geográfica pode ser delineada pela compreensão de pertencimento do grupo que emerge a representação do espaço. Para a realização do estudo, utilizamos as narrativas que compõe o tecido da história oral de vida dos moradores da Favela da Barreira, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, dada a característica geográfica peculiar e seu paradoxo em ser uma "Favela no asfalto". A busca da compreensão de pertencimento dos moradores e representação quanto ao próprio espaço, emerge nas narrativas. A partir da percepção do grupo, observamos que alguns, utilizaram como critério de percepção e definição do espaço como favela questões de organização socioambiental, enquanto outros levaram em consideração que, por ser localizada "no asfalto" o espaço é equivocadamente tratado como favela, negando assim a natureza geográfica e socialmente estabelecida. Concluímos, na análise dos relatos que o dissenso na percepção do espaço reflete na construção da identidade local, por outro lado, também pudemos perceber que o espaço tem o condão de educar, e ao mesmo tempo possibilita a construção de conhecimentos, que podem se tornar o arcabouço da cultura e identidade local, ainda que fundada em paradoxos.

Palavras-chave: Geografia. Identitária. Favela. Paradoxo.

1. Introdução

A favela tem sido matéria de estudos recorrentes, seja pelas tentativas de compreensão do homem e o espaço, seja pela busca de entendimento dos aspectos fenomenológicos, ou ainda pela apreensão de uma interpretação entre os entrelaçamentos das relações sociais forjadas entre os espaços mais abastados ditos "cidade", e as "favelas".

O crescimento das favelas notadamente no estado do Rio de Ja-

neiro[101] pode ser considerado um fato social relevante, fato esse que conduz nossa pesquisa, que por alguns anos, empreende esforços na tentativa de identificar os elementos que permeiam a produção do conhecimento nos espaços da favela.

A observação nos conduz a compreensão de que as identidades construídas guardam relação de diversidade com o próprio espaço, nessa vertente, percebemos o quanto a realidade, em seu critério mais concreto consolidado pelo espaço.

Por outro lado, pudemos observar ainda que as identidades são permeadas de elementos subjetivos, notadamente quando se compreende que as relações estabelecidas no espaço e pelo espaço, podem inferir na produção humana, na percepção e "leitura de mundo", a socialização dessa dinâmica epistemológica conduz a compreensão de si através das relações travadas com o espaço e com o outro nele inserido.

Nessa perspectiva, falar da favela, é falar de um "outro" vivo, de um espaço que agrega memórias, (re)produz sujeitos e se transforma nas possibilidades do *flanar* de João do Rio pelas ruas as quais mantém, como "um espaço vivo", alguns paradoxos sejam eles objetivos ou subjetivos.

O que pretendemos, é propor reflexões acerca do elemento geoidentitário, observado entre tantos outros que emerge desse paradoxo, onde buscamos analisar, através da compreensão dos moradores de pertencimento do espaço, mediante seu entendimento representativo do espaço da favela, onde as narrativas se desvelam como instrumento hábil, à formulação da história oral dos moradores, o que nos possibilita um melhor entendimento das relações travadas nos espaços da Favela da Barreira e os paradoxos geoidentitários.

Para a análise das narrativas, nos utilizamos do modelo de construção da história oral (NEHO/USP), aportada em alguns referenciais teóricos como Meihy (2011) que nos possibilita o trânsito entre a construção da história oral da favela e sua compreensão, Geertz (2015) que nos conduz ao entendimento das construções culturais da favela e Certeau (2014), que nos reporta ao mote de relação do espaço e as produções da favela, além de outros autores.

---

[101] Denominada de aglomerado subnormal o censo revela a existência de 763 favelas, com aproximadamente e 1.393.314 moradores (IBGE, 2010).

A construção do trabalho alicerçada em três etapas, que compreende a *introdução*, com o apanhado geral de nossa proposta de reflexão, o segundo ponto que nos remete a *compreensão da geografia da favela*, com a proposta de entender os significados da favela, o terceiro ponto que nos conduz aos *paradoxos emergentes* que busca desvelar elementos que aportam à construção da geoidentidade da Barreira.

Dessa forma, não temos a pretensão de esgotar a temática, mas apenas propor reflexões que possam contribuir para o estudo de algumas questões que mantenham a favela como cenário social.

2. Compreendendo a geografia do espaço

A Barreira *"é plana, é de asfalto"* essa frase reverbera no discurso de muitos moradores, sem, contudo, identificar a natureza do espaço é ou não a Barreira uma favela? Para responder a essa questão, buscamos nas narrativas dos moradores a compreensão e percepção do espaço que habitam.

No entanto, antes da análise dessas narrativas, precisamos entender como o poder público entende e classifica o espaço, nesse mister, consultamos algumas fontes e definições construídas pelos órgãos públicos para entender o que é a favela, situando o enquadramento da Barreira.

2.1. Aglomerados subnormais: a visão do IBGE (2010)

O órgão público IBGE[102] classifica favelas que estão fincadas em "*áreas públicas ou particulares alheias"* como *aglomerado sub-normal*, embora mencionasse não considerar para levantamento estatístico os condomínios habitacionais hoje favelizados como os da Vila Kennedy, Vila do João, Maré e Cidade de Deus.

2.2. A tríade da favela: construção do município do Rio de Janeiro

A implementação do Programa Morar Carioca (Prefeitura do Rio

[102] Referência extraída do censo (IBGE, 2010).

de Janeiro, 2010), emergiu classificações no tocante aos assentamentos de baixa renda, implicando em novas formas de concepção do espaço da favela, alicerçadas na tríade: a favela passa a ser considerada por grupos como: complexos e isoladas, loteamento e comunidades urbanizadas, critério de distinção que fundamenta a classificação e o mapeamento das favelas do Rio de Janeiro, junto ao Sistema de Assentamento de Baixa Renda – SABREN.

O Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Sustentável do Município do Rio de Janeiro, materializado pela Lei Complementar n. 111 de 01.02.2011, também contribuiu para essa distinção propalada no Projeto Morar Carioca, estabelecendo no dispositivo do artigo 234, uns elementos que permitem distinções na concepção de favela, senão vejamos:

> Favela – área predominantemente habitacional, caracterizada por ocupação clandestina e de baixa renda, precariedade da infraestrutura urbana e de serviços públicos, vias estreitas e alinhamento irregular, ausência de parcelamento formal e vínculos de propriedade e construções não licenciadas, em desacordo com os padrões legais vigentes.

A hermenêutica nos dá algumas possibilidades: A favela pode estar fincada em espaço não clandestino, sem necessariamente haver precariedade da infraestrutura, dando azo ao entendimento de outras formações, como loteamentos, onde os espaços são parcelados e legalmente aprovados e comunidades, espaços que recebem programas sociais, tendo, portanto, infraestrutura.

Assim sendo, o mesmo texto legal nos remete a outras definições no que concerne a análise de espaços habitacionais precários, definições instrumentalizadas ainda pelo SABREN[103]:

> Loteamento – corresponde ao parcelamento legalmente aprovado e não executado, ou executado em discordância com o projeto aprovado (loteamento irregular) e ao executado sem aprovação do Poder Executivo Municipal e que não atenda às normas federais, estaduais ou municipais em vigor, relativas ao parcelamento da terra (loteamento clandestino).

Outra definição, proposta pela Secretaria Municipal de Habitação (SMH/RJ), tenta distinguir escalas para as habitações precárias, identificando àquelas urbanizadas, as quais são definidas como "comunidades", sendo essas, na visão do órgão público, mais inseridas, organizadas e so-

---

[103] O Sistema de Assentamento de Baixa Renda reúne, desde 1983, informações sobre os assentamentos precários e informais cariocas, com o principal objetivo de apoiar a construção de políticas públicas, destinadas à sua urbanização e desenvolvimento social.

cialmente aceitas, diferenciando-se da favela e do loteamento apenas por terem sido beneficiadas com projetos públicos, os quais "levaram" a cidadania a esses espaços, transformando-os em "civilizados"

> Comunidade urbanizada – aquela que tenha sido objeto de programas de urbanização integrada, tais como Favela-Bairro (PROAP), Bairrinho, Programa de Aceleração do Crescimento – PAC e outros similares, cujo projeto tenha garantido a implantação de infraestrutura básica, equipamentos públicos e níveis de acessibilidade satisfatórios; ou que, por esforço próprio de seus moradores e ações públicas diversas, ao longo do tempo, conseguiu alcançar uma situação bastante satisfatória de urbanização.

Na perspectiva dos órgãos públicos[104], a Barreira estaria inserida como favela, sendo ainda um Assentamento de Baixa renda, um subgrupamento inserido na macrofavela Vila Operária Diamantes, gerando a nível concreto as primeiras contradições na identidade local, tanto difundida na noção dicotomizada de "Asfalto" mantida pelas habitações em áreas mais abastadas x "morro", caracterizada pela favela.

Assim, a favela da Barreira[105] consolida sua existência no paradoxo do "morro no asfalto", sendo favela plana, no interior do bairro periférico e urbanizado, de Rocha Miranda.

3. Paradoxos emergentes: a construção da geoidentidade da Barreira

A narrativa de alguns moradores leva-nos a acreditar na existência de polarizações do espaço, que remete a consolidação de micro-núcleos de identidade, os quais guardam estrita relação ambivalente com as transformações do espaço. (BAUMAN, 2005, p. 11)

A necessidade de entender o espaço como favela ou não, para alguns se relaciona com critérios estéticos do lugar, o que o configura como favela, para outros, relaciona a percepção da "não favela" com questões da própria geografia plana da favela, outros demonstram indiferença e necessidade de distanciamento do local.

Nesse esteio, percebemos que as questões de construção da identidade estão intimamente relacionadas ao cotidiano (re) produzido pelo

---

[104] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/sabren/index.html

[105] Que tipo de favela é a Barreira? Nem loteamento, nem comunidade, nem complexo, a busca da identidade se estende a sua natureza espacial, mantendo hígida a relação entre seus moradores e o espaço, para compreender os sentidos da Barreira.

espaço, onde se depreende que as relações travadas podem ter o condão dialógico com a construção identitária dos moradores.

A análise das formas de apropriação do espaço, nos leva a entender como a geografia da Barreira pode inferir na percepção do morador e na sua construção social, algumas narrativas refutam o espaço, outras compreendem a favela como extensão da família, mas a questão estética é sempre muito presente na percepção do espaço pelos moradores. (GEERTZ, 2015, p. 76)

3.1. Estética e identidade: o reflexo do espelho pela favela

A busca de identidade ainda de forma subjetiva e involuntária, se coloca como prática que se evidencia e reitera no próprio cotidiano dos moradores da Barreira. (CERTEAU, 2014, p. 86)

A "infância" cognitiva e social dos moradores da Barreira pode repousar na ausência da construção de sua auto-imagem, o que infere na consolidação da identidade dos sujeitos, o espaço da favela, se desvela como franco cenário dessas produções do "eu", seja em decorrência da apropriação do espaço ou pela rejeição do mesmo, evidenciados nas narrativas. (CORACINI, 2003, p. 29)

Assim, a favela e as relações do cotidiano podem ser compreendidas, na construção de Lacan (1998), como o espelho daquele que ainda não formou sua auto-imagem, que se vê ou se imagina "no espelho do olhar do outro", que nomeia a imagem refletida do espelho, onde essa identificação do espelho confere uma identidade.

No entanto, não refutamos que o desnivelamento do espelho, ou seja, as contradições as quais se tem como eixo as relações locais e o espaço provocam diversidades locais, os quais por sua vez promovem distorções na apreensão identitária, consolidando paradoxos geoidentitários.

4. Considerações finais

Concluímos, na análise dos relatos que o dissenso na percepção do espaço reflete na construção da identidade local, por outro lado, também pudemos perceber que as relações travadas com o espaço, consolidam o condão de educar, e ao mesmo tempo possibilita a construção de conhecimentos, que podem se tornar o arcabouço da cultura e identidade

local, ainda que fundada em paradoxos.

A compreensão da diversidade como elemento norteador, na perspectiva objetiva – na relação concreta com o espaço, e subjetiva – nas relações daí oriundas e precursoras de micronúcleos identitários, entendemos que um único espaço não pode ser observado linearmente, mas carece inicialmente de ser entendido através e muito além de suas produções locais, mas no entrelaçamento entre espaço e relações cotidianas, onde o tom vital dessa equação, repousa no discurso e nas narrativas.

O engajamento que essas comunicações proporcionam à percepção de vida sujeitos, certamente tem se demonstrado como suporte hábil a construção das identidades, ainda que fragmentadas pelas relações impostas pelo espaço as quais emergem múltiplas dimensões.

Tais dimensões se configuram em bases objetivas quando a compreendemos sob a concretude do espaço aportado em inúmeras questões territoriais e físicas, consolidada em critérios subjetivos, onde tais relações têm o condão de transformar o espaço e seus moradores, que tais aspectos mantêm polaridades mobilizadas em transformações constantes, as quais não podem ser refutadas, merecendo reflexões mais acuradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. *Identidade*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CETEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Trad.: Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Discurso e identidade*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

GEERTZ, C. *O saber local*: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad.: Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2015.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: ___. *Escritos*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MEIHY, J. C. *Guia prático de história oral.* São Paulo: Contexto, 2011.

PERFORMANCES DE GÊNERO NA FOTOGRAFIA DE NAN GOLDIN

Júlia Reyes (UERJ)
ilhadehortela@gmail.com
Adelaine LaGuardia (UFSJ)
adelaine@ufsj.edu.br

RESUMO

Frederic Gundolf (1881-1931), filósofo e crítico literário alemão relaciona escrita literária, biografia e imagem. Nessa perspectiva, é possível identificar relações entre quadros consagrados da história da arte com as imagens produzidas pela fotógrafa estadunidense Nan Goldin (1953-), que contém semelhanças flagrantes com os mesmos. O diálogo entre arte e vida fica evidenciado na comparação do registro da vida pessoal da fotógrafa com as imagens famosas de quadros icônicos, remetendo à herança do cânone e mostrando que a artista interpreta a história da arte através de uma nova perspectiva, revendo cenas famosas de quadros consagrados à luz do cotidiano da cena underground de Nova Iorque e de momentos da vida de seus amigos. Entrelaçando teoria feminista, fotografia, pintura e interpretação, este artigo investiga performances de gênero nas imagens da fotógrafa estadunidense Nan Goldin destacando a relação entre biografia e história da arte. São apontadas relações entre quadros famosos da história da arte com as fotografias de Nan Goldin, flagrando relações de gênero. O trabalho relaciona as performances de gênero na fotografia de Nan Goldin com o debate sobre o gênero desenvolvido por Simone de Beauvoir e Judith Butler. A questão de gênero, portanto é destacada do entrecruzamento entre biografia da artista e história da arte.

Palavras-chave:
Crítica feminista. Performance de gênero. Nan Goldin. Fotografia. Crítica cultural.

1. Introdução

Neste trabalho, comento a performance de gênero na obra da fotógrafa Nan Goldin. O trabalho se propõe a fazer uma análise comparativa entre 7 fotografias de Nan Goldin com 6 pinturas famosas, com as quais, suspeito, a fotógrafa trava um diálogo irônico. O trabalho analisa ao todo 16 fotografias de Nan Goldin tiradas entre 1972 e 2001 à luz das teorias sobre gênero propostas pelas autoras feministas Simone de Beauvoir e Judith Butler.

Simone de Beauvoir questiona a categoria “mulher” e sua naturalização, pergunta “que é uma mulher?” (BEAUVOIR,1980, p. 9), enfati-

zando o fato de que uma mulher não nasce mulher, mas torna-se uma. Judith Butler retoma as considerações de Simone de Beauvoir afirmando que o gênero, além de existir, é performado; o que fica evidente nas fotografias de Nan Goldin quando a fotógrafa retrata as travestis se montando e se maquiando ou amigos performando os gêneros masculino e feminino. Na perspectiva de Judith Butler (2004), quando Simone de Beauvoir afirma que "não se nasce mulher, torna-se mulher", a autora está apropriando e reinterpretando essa doutrina de atos constitutivos de uma tradição fenomenológica. Nesse sentido, para Judith Butler, o gênero não é de modo algum uma identidade estável, mas uma identidade construída no tempo, uma identidade instituída através de uma repetição estilizada de atos (BUTLER, 2004, p. 900). Além disso, o gênero é instituído através da estilização do corpo, portanto, deve ser entendido como o modo mundano no qual os gestos corporais, movimentos e atuações de vários tipos constituem a ilusão de um eu gendrado aceitável. (*Idem, ibidem*)

De acordo com Judith Butler, o gênero como a interpretação da fatalidade de nascer do sexo masculino ou feminino é performado todos os dias, de acordo com uma possibilidade sexual historicamente desenvolvida. Judith Butler retoma Simone de Beauvoir dizendo que quando Simone de Beauvoir constata que mulher é uma ideia histórica e não um fato natural, ela revela a distinção entre sexo, como fatalidade biológica e gênero, como a interpretação cultural ou o significado dessa fatalidade. Ser fêmea é uma fatalidade que não tem nenhum significado, mas ser uma mulher é, de acordo com essa distinção, ter se tornado uma mulher, compelir seu corpo a tornar-se um signo cultural, a materializar-se em obediência a uma possibilidade historicamente determinada, o que revela um projeto corporal mantido e repetido. (BUTLER, 2004, p. 903)

Judith Butler ressalta ainda que além do gênero ser um projeto, é uma estratégia de sobrevivência:

> *The notion of a "project", however, suggests the originating force of a radical will, and because gender is a project which has cultural survival as its end, the term "strategy" better suggests the situation of duress under which gender performance always and variously occurs. Hence, as a strategy of survival, gender is a performance with clearly punitive consequences.* (*Idem, ibidem*)

Judith Butler ressalta que como o gênero é um projeto com a sobrevivência cultural como seu fim, o termo estratégia sugere a situação árdua sob a qual as performances de gênero ocorrem, além de mencionar as consequências punitivas da performance.

Podemos concluir que "ser mulher" implica realizar um papel associado ao sexo feminino dentro da esfera social e que gênero é uma situação histórica e não um fato natural (BUTLER, 2004, p. 901). Judith Butler afirma que o corpo é uma situação histórica, como afirmou Beauvoir, e é uma maneira de fazer, dramatizar e reproduzir uma situação histórica (BUTLER, 2004, p. 902). O acordo tácito coletivo de performar, produzir e manter gêneros polarizados e discretos como ficções culturais, para Butler, é obscurecido pela sua própria produção (BUTLER, 2004, p. 903). Se considerarmos que o "corpo" é invariavelmente transformado no corpo dele ou dela, o corpo só é conhecido pela sua aparência gendrada. Seria imperativo considerar o modo com que esse processo de gendramento do corpo ocorre. A sugestão de Butler é que o corpo se torna seu gênero através de uma série de atos que são renovados, revisados e consolidados através do tempo. (BUTLER, 2004, p. 905)

Judith Butler afirma que para garantir a reprodução de certa cultura, vários requisitos, bem estabelecidos na antropológica literatura de parentesco instauraram a reprodução sexual no espectro de um sistema heterossexual de casamento que requer a reprodução de seres humanos em determinados modos que garantem a reprodução do sistema. Como Foucault aponta, a associação de um sexo natural com um determinado gênero e com a atração pelo sexo oposto é uma conjunção não natural de constructos culturais a serviço de interesses reprodutivos. (*Apud* BUTLER, 2004, p. 905)

Há um mecanismo social para amparar e retificar a existência e a performance do gênero. Para Judith Butler, se a base da identidade de gênero é uma repetição estilizada de atos através do tempo (BUTLER, 2004, p. 901), as possibilidades da transformação do gênero serão encontradas na relação arbitrária entre tais atos, na possibilidade de um tipo diferente de repetição, quebrando ou subvertendo a repetição desse estilo. Judith Butler ressalta os atos como objetos de crença: "*I will understand constituting acts as a compelling illusion, an object of belief*" (*Idem, ibidem*). Afirmar que os atos constitutivos são um objeto de crença é esclarecer o quanto há de construção nos gêneros masculino e feminino. Segundo Butler, "*what is called gender identity is a performative accomplishment compelled by social sanction and taboo*". (*Idem, ibidem*)

2. *Nan Goldin e a performance de gênero*

A fotógrafa norte-americana Nan Goldin, famosa por retratar seu

grupo de amigos e familiares nas mais variadas situações (bêbados, tomando banho, fazendo piquenique, adoecendo num leito de hospital) contribui diretamente para a discussão sobre o gênero ao retratar travestis no momento em que elas estão se *vestindo, se maquiando*, ou seja, *performando* o gênero "mulher".

A **Fig. 1**, não é só esteticamente bem resolvida, nem pode ser circunscrita a um mero bom retrato. Dentro da discussão sobre identidades, o trabalho de Nan Goldin deflagra a existência do gênero nesse momento da maquiagem, onde o sexo biológico e o gênero se misturam e se diferenciam, evidenciando que o gênero é *performado*. O modelo de costas da **Fig. 1** evidencia seu sexo biológico masculino através do dorso, do formato do corpo e do cabelo curto. Já o modelo ao seu lado, embora tenha um corpo pertencente ao sexo masculino e cabelo curto, mantém no gestual e na maquiagem o gênero feminino, evidenciando as considerações de Simone de Beauvoir e Judith Butler sobre a mulher tornar-se mulher, e sobre, como constatou Judith Butler, sobre o fato do gênero ser uma atuação, um "modo de ser" (homem ou mulher) aprendido e repetido.

Fig. 1. Nan Goldin. ***Jimmy Paulette and Taboo! in the Bathroom, NYC, 1991.***

A escolha do travesti para a discussão sobre a identidade e o gênero é estratégica. Para Butler, o travesti pode fazer mais do que simplesmente expressar a distinção entre sexo e gênero, ele desafia, pelo menos implicitamente, a distinção entre aparência e realidade que estrutura uma boa parte do pensamento popular sobre identidade de gênero. (*Op. cit.*, p.

907)

A barreira do pensamento popular a respeito das noções de gênero, masculinidade ou feminilidade, e mais profundamente, num nível de questionamento da produção do real tal como o *vivenciamos*, precisa ser refeita, discutida e rompida. Transcender a atitude de completa crença nas atitudes e modos de ser e performar gêneros criados na sociedade, na cultura, amalgamados nos discursos, esperanças, crenças, sexualidades de todos é completamente necessário. É problemático quando não se reconhece mitos e sim verdades, e quando não se reconhece *constructos*, mas *modos de ser*. Quando alguém naturaliza as premissas sociais, perde uma parte de sua liberdade, da liberdade de ser *outro*, diferente dos modelos disponíveis. É a liberdade de ser outro (e outros, e outras) o que a figura do travesti representa, não só, acredito, em termos de discurso ou estratégia para consolidar o feminismo; o travesti traz um novo modo de ser que mistura o sexo biológico masculino com a performance do gênero mulher, deflagrando assim o quando o gênero é uma construção e abrindo portas para outras performances.

Como elucidação do processo de formação e manutenção de uma sociedade androcêntrica, o feminismo é didático, e deve ser reconhecido como arma política para todos os que de algum modo são agredidos. O feminismo pode explicar como a mulher foi excluída da literatura, onde é representada a partir de arquétipos diretamente opostos inclusive por si mesma, (tentando uma saída para além dos estereótipos de anjo, virgem, e de lasciva ou monstruosa), e explicar como a mulher foi excluída da política, da esfera artística e dos cargos de liderança. A elucidação pelo menos da situação de submissão à qual a mulher se encontra regenera uma consciência social perdida, a de que as mulheres sofrem e continuam sofrendo, mesmo com direito ao voto e emprego, privações de diversas ordens na sociedade, bem como as pessoas que são encaixadas em minorias.

3. Pinturas e fotografias

Percorrendo os olhos por uma breve biografia da artista, achei relevante que sua formação artística tenha passado por uma instituição: a fotógrafa graduou-se na School of the Museum of Fine Arts, Boston/ Tufts University em 1977/1978. Comecei a procurar semelhanças possíveis entre quadros famosos da historia da arte e as fotografias de Nan Goldin. O resultado sugere que o repertório imagético de Nan Goldin te-

nha influenciado seus retratos, mas esta é apenas uma suposição. Penso que existe um diálogo irônico que se produz quando colocamos frente a frente composições canônicas e as fotografias de Nan Goldin.

Para comparar pinturas famosas com os retratos da fotógrafa, sugiro que enxerguemos a abertura do espaço do belo - do importante, do inspirador, o espaço das Musas, dos eleitos da pintura - que a fotógrafa abre para seus amigos, familiares e pessoas que, levadas pela alegria, solidão, pela bebida, pelas drogas ou pela busca do amor estão contrariando representações engessadas. A fotógrafa aborda o amor entre as pessoas e também dá destaque para as cenas e personagens que compõe seu – e nosso – mundo. Mesmo que midiática ou socialmente sejam colocados na categoria de marginais, *outsiders*, no espaço de Nan Goldin, tais personagens são centrais, delicadas e humanas. Nas fotografias aqui escolhidas, o que merece destaque são seus diversos amigos em diversas performances de gênero. O espaço da arte, das Musas, dos eleitos da pintura, o espaço da imagem está aberto para personagens que oferecem um novo modelo de inspiração e performance.

A **Fig. 2** – o quadro de Edouard Manet, *Le déjeuner sur l´herbre*, de 1873 –, contém quatro pessoas retratadas durante um café da manhã num espaço bucólico. Dois homens vestidos de acordo com o gênero masculino da época, duas mulheres, uma despida, outra com uma roupa leve e transparente, quase nua. Nessa **Fig. 2**, temos a modelo preferida de Manet, Victorine Meurend, seu cunhado, Ferdinand Leenhof e o irmão mais novo de Manet, Eugene. O quadro causou escândalo pela diferença entre as modelos nuas e os homens vestidos e foi recusado no Salão de 1863.[106]

Se compararmos a fotografia de Nan Goldin, também encontramos quatro pessoas sentadas na grama. Entre os quatro retratados na imagem de Nan Goldin, vemos uma mulher - biologicamente falando - de blusa feminina e jeans, ao seu lado, uma pessoa de costas cujo gênero ou sexo não podemos definir, um homem com vestido, performando o gênero feminino e outro fisicamente semelhante a ele, de roupa masculina. Todos os modelos da imagem estão juntos, em semicírculo, problematizando a questão da performance de gênero e suas varias possibilidades. Os amigos estão felizes, se divertindo com o momento, o bolo e os pratos de plástico. Contentes, tranquilas e livres para performar o gênero

[106] Fonte: <http://www.iblio.org/wm/paint/auth/manet/dejeuner>. Acesso em: 22-02-2011.

masculino e feminino, as quatro pessoas transmitem um sentimento de união fraterno diverso do clima contemplativo da pintura de Manet.

Fig. 2: Edouard Manet, ***Le déjeuner sur l'herbre, 1863.***

Fig. 3: Nan Goldin. ***Picnic on the Esplanade, Boston, 1973.***

A **Fig. 4**, pintura de Edgar Degas, *L'bAsinthe*, 1876, Segundo in-

formações do site Wikipédia[107], representa o crescente isolamento social em Paris durante um estágio de rápido crescimento. A mulher da pintura é a atriz Ellen Andrée, o homem, o pintor Marcellin Desboutin, pintor e personalidade boêmia. O café em que estão retratados chama-se Café de la Nouvelle-Athènes, em Paris. Em sua primeira apresentação, a pintura foi chamada pelos críticos de feia e nojenta.

O clima de solidão e isolamento, o desconsolo visível na imagem é semelhante ao de Cookie Mueller, travesti amiga de Nan Goldin que foi retratada em muitos momentos de sua vida, em festas, bares, em seu casamento com o ator e designer de joias Vittorio Scarpati, e em seu funeral. No livro *The Cookie Portfólio- 1976-1989*, lançado depois da morte, há 15 retratos de Cookie.[108]

Cookie Mueller impressiona por sua beleza e aparência feminina, e por uma feminilidade flagrante no gestual, roupas, poses, expressões. Se na **Fig. 4**, a atriz francesa tem apenas a companhia do pintor boêmio e uma taça de absinto, na **Fig. 5** Nan Goldin utiliza as mesmas referências (mesa de bar, copo, personagem central, cenário), e dramatiza ainda mais a solidão de Cookie quando escolhe enquadrar os bustos pendurados na parede.

Mesmo a pose de Cookie é ainda mais curvada do que a da atriz francesa. Metade de um busto de homem, dois bustos de mulher sobre a cabeça da travesti deixam a decoração do lugar bem curiosa. A travesti, sendo biologicamente masculina, performa o gênero feminino. O copo de bebida evoca solidão e escapismo pelo álcool. Se na **Fig. 4** o enquadramento ressalta as mesas vazias e cinzas, Nan Goldin na **Fig. 5** excede a tonalidade usando vermelho e amarelo carregados através de um processo fotográfico. A mistura do desolamento da cena da **Fig. 5** com o calor das cores cria uma composição triste e ao mesmo tempo intensa e vibrante em que, arrisco dizer, a cor vermelha e a cor amarela evocam calor, sensualidade e emoção que não encontram vazão no ambiente solitário. Cookie parece contida no ambiente sem companhia. A força expressiva da imagem contribui para a discussão sobre o gênero e sugere a força de Cookie Mueller, sua feminilidade e sentimento.

---

[107] Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/L%27Absinthe>. Acesso em:22-02-2011.

[108] Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/Cookie_Mueller>. Acesso em: 22-02-2011.

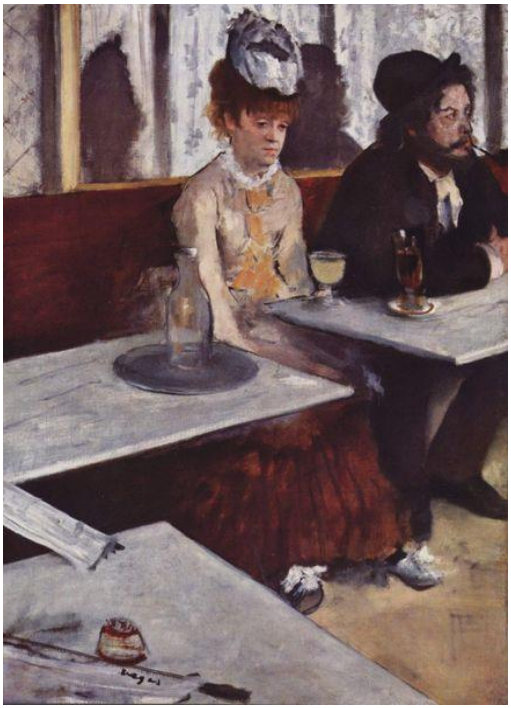


Fig. 4: Edgar Degas. ***At the Café (L'Absinthe), 1876.***

Fig. 5: Nan Goldin. ***Cookie in Tin Pan Alley, NYC, 1983*****.**

Na próxima comparação, nota-se a semelhança entre a modelo da **Fig. 6** e os modelos das **Fig. 7** e **8**. A pose da Moça com brinco de pérola de Johannes Vemmer, é a mesma do modelo que mostra a barriga na **Fig. 7**, mas o adereço na cabeça assemelha-se ao de Ivy, da **Fig. 8.**

Fig. 6: Johannes Vermmer. ***The Girl with the Pearl Earring, 1665.***

Fig. 7: Nan Goldin. ***David at Grove Street, Boston, 1972.***

Fig. 8: Nan Goldin. ***Ivy wearing a fall, Boston, 1973.***

Fig. 9: Francisco Goya. ***Maya desnuda. 1800-1803.***

Fig. 10: Nan Goldin. ***French Chris on the Convertible, NYC, 1979.***

Considerando a similaridade entre os elementos das duas imagens, a pintura de Goya e a fotografia de Nan Goldin, vemos uma figura retratada deitada, com a cabeça do lado direito do espectador e os pés do lado esquerdo. Nas duas figuras, predomina a cor branca, mas são as diferenças que fazem a comparação interessante: A Musa de Goya está confortavelmente lúcida, e encara seu espectador, o conhecido de Nan Goldin está bêbado e desligado do que acontece ao seu redor. E não é um pouco esse o nosso tipo de herói, depois da invenção do romance moderno, do anti-herói e do ciborgue, que temo à mão nas representações artísticas como seriados, filmes, peças, livros, e por que não, fotógrafos? Na **Fig. 10**, o modelo, inconsciente, evoca delicadeza e sensualidade, tanto quanto a Maya de Goya.

Na comparação abaixo, *O Beijo*, de Gustav Klimt, e o casal conhecido de Nan Goldin, o romantismo delicado transparece nas duas imagens, mas a mão do homem sobre a mulher dá um toque de sensualidade mais cotidiana e menos idealizada à cena. É interessante notar que a estampa quadriculada da refinada estampa de Klimt conversa com os azulejos quadriculados do banheiro, o gesto de segurar a nuca da amada é o mesmo, mas em Goldin, o ambiente prosaico do seu banheiro, e a sensualidade comum da vida do casal transparecem.

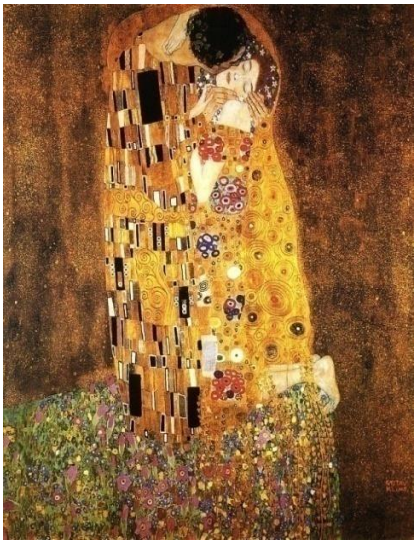


Fig. 11: Gustav Klimt, *O Beijo, 1907-1908.*

Fig. 12: *Nan Goldin, Simon and Jessica in m shower, 2001.*

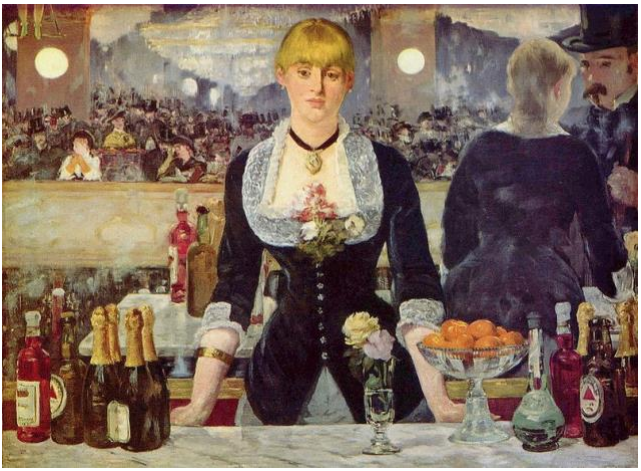


Fig. 13: Edouard Manet. ***A Bar at the Folies-Bergère (Le Bar aux Folies-Bergère), 1882***

Fig. 14: Nan Goldin. ***Jimmy Paulette after the Parade, NYC, 1991.***

A **Fig. 13** e **14** também travam um diálogo interessante se colocadas lado a lado pois temos, na **Fig. 13** um quadro de Manet, já na **Fig. 14**, uma fotografia de Nan Goldin. Ambas as imagens mostram uma mulher magra, retratada no centro da composição, e com maquiagem, cabelo

preso e franja. O clima de desolamento é comum às duas personagens, a modelo de Manet, aguarda servindo os clientes no balcão, a modelo de Nan Goldin, exausta depois da celebração de uma parada. Olhando atentamente para a imagem de Nan Goldin, Paulette deflagra sua performance de gênero com o bustiê, signo cultural do gênero feminino no dorso tipicamente masculino, enquanto mantém brincos, corte de cabelo e maquiagem típicos do gênero feminino. Já a modelo de Manet está adequada aos signos culturais de seu tempo, referentes ao gênero feminino, com o colar e a roupa que acentua sua cintura e seu colo.

Vestidos ou despidos, os personagens das fotos revelam uma alegria espontânea e valiosa ou um envolvimento sensual. Nan Goldin contribui assim, de forma expressiva para o movimento político da discussão do gênero e para uma nova harmonização entre masculino e feminino. Sejam trios de homens ou mulheres, gays, lésbicas, acima de tudo são amigos se divertindo, se abraçando, em sutil sensualidade e explícita celebração.

Fig. 15: Nan Goldin. ***Clemens, Jens and Nicolas laughing at Le Pulp. Paris, 1999.***

Fig. 16: Nan Goldin. ***Valerie, Axelle and Joana at the Pulp, 1999.***

A complexidade e o alcance da obra de Nan Goldin são impressionantes quando percebemos, por exemplo, que a sensualidade poética de suas imagens não está separada, mas alimenta a discussão sobre a performance de gênero. Um casal de dois homens como o da **Fig. 17**, enlaçado, unido, divide a intimidade com o espectador, o casal de homem e mulher transmite também o contexto de intimidade e carinho.

Fig. 17: Nan Goldin. ***Clemens squeezing Jens' nipples. Paris. 2001***

Fig. 18: Nan Goldin. ***Valerie and Gotscho embraced, Paris, 1999.***

Um outro tipo de contribuição de Nan Goldin com suas imagens é retratar um mundo onde o masculino e o feminino não são antagônicos,

mas complementares. A figura abaixo por exemplo, é tão masculina quanto feminina, e sustenta também essa alegria de bons momentos que o olhar da norte-americana capta tão bem. Não é só uma questão de retratar de forma bela as figuras cotidianas, sejam travestis, gays, héteros. A possibilidade de aliança entre masculino e feminino é feita numa atmosfera delicada, particular e positiva.

Fig. 19: Nan Goldin. ***Simon laughing. Yvon´s house. Avignon. 2001.***

Fig. 20: Nan Goldin. ***At the bar: C. Toon and So, Bankok 1992.***

4. Reflexões de Nan Goldin

Se considerarmos a escassez de representações e referências de gays, lésbicas e travestis, aidéticos, prostitutas, ou pessoas que estão fora dos padrões de beleza da indústria de cosméticos ou da moda no mundo da mídia, na televisão, cinema, fotografia, pintura, a escolha de Nan Goldin em retratar pessoas próximas e momentos de suas vidas, por incorpo-

rar travestis ou casais na cama, ressaltam – impulsionados por outro modelo de real – outros padrões, cenas e possibilidades de ser.

Para além de si mesmas, as representações de pessoas bêbadas, tristes e apaixonadas provam que a escolha dos personagens dos retratos de Nan Golin é afetiva. A maior parte de seus amigos já morreu e hoje a estadunidense reside em Paris. Em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, a artista comenta a exposição na Bienal de São Paulo de 2010. Sob o título "Fotógrafa Nan Goldin traz influente série dos anos 1980 à Bienal de SP",[109] e comenta o tema da série "Ballad of Sexual Dependency", a balada da dependência sexual. Nan Goldin revela: "Não é sobre o underground nova-iorquino nem sobre viciados e prostitutas, é sobre relacionamentos entre homens e mulheres e por que são tão difíceis". Para Nan Goldin, que fez um autorretrato de si mesma depois de ser agredida fisicamente pelo namorado, "Amor vem acompanhado de violência e dor. É sempre um embate entre a autonomia e a dependência".

Em entrevista a Adam Mazur e Paulina Skirgajllo-Krajewska, Nan Goldin revela uma clara preocupação com a questão do gênero ao comentar *The Ballad of Sexual Dependency*[110]:

> É especialmente sobre política de gênero, antes de existir uma palavra como essa, antes que eles me ensinassem na universidade. Um amigo meu disse que eu nasci com um coração feminista. Eu decidi na idade de cinco anos que não havia nada que meus irmãos podem fazer e eu não posso. Eu cresci desse jeito. Não foi um ato de decisão fazer um trabalho sobre política de gênero. Eu fiz esse *slideshow* sobre minha vida, sobre minha vida passada. Depois, eu percebi o quão político ele era. Ele estava estruturado desse modo então ele fala sobre diferentes casais, casais felizes. Para mim, o principal significado do *slideshow* é como você pode tornar-se sexualmente viciado em al-

---

[109] www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u732713.shtml

[110] http://fototapeta.art.pl/2003/ngie.php. *Acesso em 22-02-2011: No original: "Especially is very much about gender politics, before there was such a word, before they taught it at the university. A friend of mine said I was born with a feminist heart. I decided at the age of five that there was nothing my brothers can do and I cannot do. I grew up that way. It was not like an act of decision that I was going to make a piece about gender politics. I made this slideshow about my life, about my past life. Later, I realized how political it was. It is structured this way so it talks about different couples, happy couples. For me, the major meaning of the slideshow is how you can become sexually addicted to somebody and that has absolutely nothing in common with love. It is about violence, about being in a category of men and women. It is constructed so that you see all different roles, and then men, then it shows a lot of violence. That kind of violence the man play with. It goes to clubs, bars, it goes to prostitution as one of the options for women – prostitution or marriage. Then it goes back to the social scene, to married and re-married couples, couples having sex, it ends with twin graves."* (Tradução para o português: Júlia Reyes)

> guém e isso não ter absolutamente nada em comum com o amor. É sobre violência, sobre estar em uma categoria de homem ou mulher. É construído de modo que você enxerga todos os diferentes papéis, e então os homens, ele mostra muita violência. Aquele tipo de violência com que os homens jogam. Ele vai para clubes, bares, vai para a prostituição com uma das opções para mulheres - prostituição ou casamento. E então ele retorna para a cena social, para casais casados e casados novamente, casais fazendo sexo, e ele termina com sepulturas gêmeas.

A própria Nan Goldin reconhece ter nascido com um coração feminista, querendo fazer o que os garotos fazem. Fotografando seus amigos, sua turma, a fotógrafa posteriormente viu seu trabalho dialogar com a questão do gênero. O que prova que através do registro de pessoas próximas, amigos, Nan Goldin abriu o espaço do belo não só para seus modelos, mas para todos que quiserem performar o gênero fora dos padrões exigidos socialmente, relacionados a uma exigência de reprodução heterossexual. O ser humano é múltiplo demais, precisa se adequar aos infinitos modos de ser e viver a sexualidade e o gênero.

Na **Fig. 21** uma amiga de Nan Goldin é retratada em fundo neutro, com cabelos curtos e um cigarro, de modo a ostentar casaco, cigarro, cabelo curto, signos culturais reservados aos homens, mas também às mulheres. Sugerindo uma nova representação de mulher, a modelo provoca nossa liberdade de ser.

Fig. 21: Nan Goldin. ***Siobhan with a cigarette. Berlin, 1994.***

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BUTLER, Judith. Performative acts and gender constitution. In: RIVKIN, Julie; RYAN, Michel. (Eds.). *Literary theory*: an athology. Malden: Blackwell, 2004, p. 900-911.

FOTO TAPETA. Disponível em: <http://fototapeta.art.pl/2003/ngie.php>

MARTI, Silas. Fotógrafa Nan Goldin traz influente série dos anos 1980 à Bienal de SP. *Folha de S. Paulo*, 10/05/2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u732713.shtml>.

RICHARDS, Nelly. *Intervenções críticas*: arte, cultura, gênero e política. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Figuras:

Fig. 1: Nan Goldin. *Jimmy Paulette and Taboo! in the Bathroom, NYC, 1991*. <www.mfa.org/collections/object/jimmy-paulette-and-taboo-in-the-bathroom-nyc-526926>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 2: Edouard Manet, *Le déjeuner sur l'herbre, 1863*. <www.artchive.com/artchive/M/manet_dejeuner.jpg.html>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 3: Nan Goldin. *Picnic on the Esplanade, Boston, 1973*. <www.artvalue.com/auctionresult--goldin-nan-1953-usa-picnic-at-the-espalande-boston-2024742.html>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 4: Edgar Degas. *At the Café (L'Absinthe), 1876*. <http://daen.theamk.com/art/degas/degas.html>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 5: Nan Goldin. *Cookie in Tin Pan Alley, NYC, 1983*. <www.artnet.com/artwork/424301290/cookie-in-tin-pan-alley-new-york-city.html>. Acesso em: 22-02-2011

Fig. 6: Johannes Vermmer. *The Girl with the Pearl Earring, 1665*. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Johannes_Vermeer_(1632-

1675) - The_Girl_with_The_Pearl_Earring_(1665).jpg>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 7: Nan Goldin. *David at Grove Street, Boston, 1972.* <http://mutalart.com/Artwork/David-at-Grove-Street--Boston--1972/2986FE15E62DD776>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 8: Nan Goldin. *Ivy wearing a fall, Boston, 1973.* <www.guggenheim.org/new-york/collections/collection-on-line/show-list/artist/g/?search=nan_goldin>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 9: Francisco Goya. *Maya desnuda. 1800-1803.* <www.paintingall.com/francisco-goya-maya-desnuda.html>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 10: Nan Goldin. *French Chris on the Convertible, NYC, 1979.* <www.metmuseum.org/toah/works-of-art/2001.336.1>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 11: Gustav Klimt, *O Beijo, 1907-1908.* <http://pt.wikipedia.org/wiki/gustav_klimt>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 12: Nan Goldin. *Simon and Jessicca in my shower, 2001*. <http://artwelove.com/artwork/-id/4fa7ab3d>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 13: Edouard Manet. *A Bar at the Folies-Bergère (Le Bar aux Folies-Bergère), 1882.* <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Edouard_Manet_004.jpg>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 14: Nan Goldin. *Jimmy Paulette after the Parade, NYC, 1991.* <http://www.mutualart.com/Artwork/Jimmy-Paulette-after-the-Parade/AE2E46CE573016B4>. Acesso: 22-02-2011.

Fig. 15: Nan Goldin. *Clemens, Jens and Nicolas laughing at Le Pulp. Paris, 1999.* <http://pollocksthebollocks.wordpress.com/2007/11/14/an-intervew-with-nan-goldin>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 16: Nan Goldin. *Valerie, Axelle and Joana at the Pulp, 1999.* <http://www.artnet.com/artwork/423940472/115003/nan-goldin-valerie-axelle-and-joana-at-the-pulp-paris.html>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 17: Nan Goldin. *Clemens squeezing Jens' nipples. Paris. 2001.* <http://pollocksthebollocks.wordpress.com/2007/11/14/an-intervew-with-nan-goldin>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 18: Nan Goldin. *Valerie and Gotscho embraced, Paris, 1999.* <www.fotopolis.pl/index.php?9=91>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 19: Na Goldin. *Simon laughing. Yvon´s house. Avignon. 2001.* <www.fotopolis.pl/index.php?g=91>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 20: Nan Goldin. *At the bar: C. Toon and So, Bankok 1992.* <www.fotopolis.pl/index.php?g=91>. Acesso em: 22-02-2011.

Fig. 21: Nan Goldin. *Siobhan with a cigarette. Berlin, 1994.* <https://br.pinterest.com/pin/96827460708953411>. Acesso em: 30-04-2016.

POR POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ana Carolina da Rocha (UNIGRANRIO)
anampb78@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o estudo de caso de uma aprendizagem significativa do atendimento educacional especializado, fazendo um contraponto analítico das práticas pedagógicas cotidianas com as políticas públicas e culturas existentes. Desde o ano de 2009, venho exercendo a função de atendimento educacional especializado, tendo a preocupação de realizar atividades significativas para os alunos, incluídos através de projetos norteadores, para que esses estudantes interajam com o conhecimento de forma prazerosa e tenham um desenvolvimento cognitivo sustentável que viabilize a autonomia e a emancipação humana. Entretanto, esse objetivo ainda é um desafio, na medida em que minha ação pedagógica entrelaça com inúmeros aspectos, sobretudo, culturais e políticos, que dificultam esse fazer cotidiano. Será apresentado o trabalho do atendimento educacional especializado, por ser uma proposta legalmente nova e ainda pouco discutida. Em seguida, será analisado um estudo de caso num movimento de (re)pensar novas práticas políticas e culturais inclusivas pelo exercício da dialogicidade.

Palavras-chave:
Política inclusiva. Cultura inclusiva. Prática inclusiva. Atendimento educacional.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar o estudo de caso de uma aprendizagem significativa do Atendimento Educacional Especializado fazendo um contraponto analítico das práticas pedagógicas cotidianas com as políticas públicas e culturas existentes.

Desde o ano de 2009, venho exercendo a função de AEE (atendimento educacional especializado) tendo a preocupação em realizar atividades significativas para os alunos incluídos através de projetos norteadores para que esses estudantes interajam com o conhecimento de forma prazerosa e tenham um desenvolvimento cognitivo sustentável que viabi-

lize a inclusão. Entretanto, esse objetivo ainda é um desafio na medida em que minha ação pedagógica entrelaça com inúmeros aspectos, sobretudo, culturais e políticos que inviabilizam esse fazer cotidiano.

Para começo de conversa gostaria de apresentar o trabalho do Atendimento Educacional Especializado por ser uma proposta legalmente nova e ainda pouco discutida:

> Atualmente o atendimento educacional especializado é uma nova proposta que a Educação Especial propiciará em favor da inclusão. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC, 2009)

Entretanto, como será que o profissional elabora e organiza os recursos pedagógicos? Será que pedagogicamente é possível eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos? Será que o profissional de atendimento educacional especializado tem autonomia para elaborar atividades diferenciadas da sala de aula comum ou é um mero reprodutor dos conteúdos pré-existentes na turma regular? Qual é o papel "real" desse profissional? Há uma identidade nesse saber-fazer no âmbito de uma mesma secretaria de educação?

Diante de tantas indagações torna-se importante trazer em Booth e Ainscow (2011) três eixos fundamentais a fim de compreendermos as práticas, políticas e culturas vivenciadas nas salas de recursos multifuncionais. Iniciaremos, exemplificando uma prática docente que chamaremos de "Caso Mariana". Iremos no deter no "Caso Mariana" por entender que esta pode ser uma prática pedagógica intencional com vistas ao processo de inclusão como menciona Franco (2012):

> A prática docente é uma prática pedagógica, quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com as necessidades do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno. (FRANCO (2012, p. 178)

A partir desse desejo intencional analisaremos uma ação pedagógica com a proposta de repensar uma prática pelos vieses culturais e polí-

ticos.

2. *Uma prática de um atendimento educacional especializado (AEE): por uma didática inclusiva*

A história nos mostra que o papel da escola vem sendo o de reduzir as possibilidades de formação humana ao limitar a socialização e ao restringir a diversidade de possibilidades da construção do conhecimento. Isso ocorre em nome da defesa de um sistema rígido e unificado de conteúdos, tempos, normas e ritmos de aprendizado. Em nome da igualdade, foram racionalizadas as relações pedagógicas e, assim, os conhecimentos foram compartimentados, perdendo as cores vivas do conhecimento indissociável.

Desejando uma didática inclusiva, acredita-se que devemos felicitar práticas intencionais que possam ir contra a corrente da formatação dos conteúdos. Nesse desafio somos convidados a repensar nosso planejamento e avaliar nossas metas em busca de atender às demandas de nossos estudantes.

Analisaremos um planejamento intencional na tentativa de promover um currículo plural pelo projeto "Farofa-fá". A partir dessa atividade, iremos observar como as práticas cotidianas estão permeadas de complexidade que podem favorecer ou dificultar o processo de inclusão. O "Caso Mariana" que iremos apresentar a seguir é apenas um de tantos que me tocam cotidianamente e me fazem (re)pensar sobre ações contínuas num exercício inacabado de ser educadora. A partir da análise dessa ação, nos apoiaremos para entender as facetas múltiplas do ato de incluir que vai além de uma ação afirmativa pedagógica, na medida em que existem fatores que tangem o universo da complexidade como, por exemplo, os eixos cultural e político. (BOOTH, 2010)

3. *O sujeito da ação: Um pouquinho de Mariana*

Mariana de Lacerda tem 9 anos, está alfabetizada e caminha bem nas aprendizagens cognitivas. Está incluída numa turma de terceiro ano do ensino fundamental numa escola regular pública. Sua maior dificuldade consiste em gerir sua autonomia no que se refere às relações interpessoais. A aluna apresenta resistência diante de regras simples de convívio e, sempre que contrariada, (re)agia agredindo verbalmente e, por

vezes, fisicamente seus colegas, seus professores e seus pais. Diante dessa realidade, a família não conseguia promover, afirmativamente, o convívio social, restringindo Mariana às brincadeiras no computador. Apesar do acompanhamento psicológico e psiquiátrico desde cedo, incluindo o recurso medicamentoso, nenhum médico conseguiu fechar o diagnóstico da menina. Diante de tanto desassossego de alma, agitação incontrolável e agressão permanente, observei que Mariana precisava do essencial: ser ouvida, conhecida, interpretada, acolhido e desafiada. Essa foi a primeira frente de trabalho junto à estudante que demandou tempo e muita disponibilidade de ambas as partes. Numa de nossas conversas durante o atendimento, Mariana compartilhou que amava comer churrasco com farofa. A partir desse cenário, foi pensado um planejamento individualizado organizado para atender as demandas cognitivas e, sobretudo, afetivas pelo caminho do projeto "com o objetivo de eliminar as barreiras para a plena participação da estudante considerando suas necessidades especiais". (Diretrizes da PNEE-EI)

A escolha pelo trabalho a partir de projetos é algo que priorizo por acreditar que o caminho das incertezas, da busca pela pesquisa, das descobertas coletivas seja libertário e transformador. O encanto com a proposta dos projetos não perpassa apenas por ser um método pedagógico legítimo, mas é adotada como proposta facilitadora para que os conhecimentos sejam construídos de forma significativa, além de ser aliado agradável no meu saber-fazer cotidiano.

A partir desse olhar inclusivo, soube que Mariana tinha uma zona de interesse (todos nós temos!), algo que a contagiasse, que pudesse fazê-la ser mais que a menina agressiva e desinteressada que os pais e a escola tinham me apresentado pela desesperança da rotina. Ao compartilhar seu desejo avassalador por farofa em uma de nossas conversas apresentei a música “Farofa-fá”, de Mauro Celso. Rapidamente, Mariana gravou a música e a cantarolava com muito entusiasmo durante os atendimentos. Pronto! Meu planejamento já havia sentido: a partir do projeto Farofa-fá poderia adaptar os conteúdos pré-estabelecidos pela professora regente e por mim. Agora havia cor, cheiro e todos os sentidos para que Mariana gostasse de estudar.

A princípio, acordamos, uma aula-passeio ao mercado para comprarmos os ingredientes para fazer farofa. Realizamos uma pesquisa online sobre esse quitute e fizemos uma lista de compras com os tais ingredientes. E assim, Mariana foi se descobrindo pesquisadora, descobrindo diversos sites de culinária, comparando receitas diferentes e conhecendo

alguns alimentos inesperados como o pé de porco salgado! Ao reescrever a receita da farofa, Mariana pôde compreender que existem outras formas de texto e ampliar o repertório da escrita. Solicitamos ao pai que disponibilizasse diariamente R$ 2,00 num período de 10 dias. A proposta era trabalhar o sistema monetário e as operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação: pelo conceito de dobro) a partir do concreto. Nesse tempo, investimos também na questão de limites e apontamos para Mariana que esse passeio era um direito a ser conquistado por ela mesma.

Foi um investimento grande de Mariana para conter a ansiedade diante desse desafio. A preocupação dos pais também ficou evidente na medida em que espaços coletivos sempre foram cerceados por conta da exposição incontrolável da filha. Os medos foram compartilhados, trabalhados e o desejo pela continuidade do projeto permitiu que a aula-passeio acontecesse. Assim, no décimo dia do projeto fomos ao mercado e realizamos as compras. No dia, Mariana conduziu o carrinho de compras como quem carregasse um troféu! Foi ajudada pelo funcionário da limpeza para escolher as cebolas, conversou com o açougueiro para pedir linguiças e promoveu boas risadas da funcionária do caixa ao pedir um "troquinho" maior! Mariana promoveu a humanização naquele espaço social pela interação e se fez fazedora de seu projeto, sujeito de sua ação. Claro que tivemos momentos de conflito ao negociar quais produtos deveriam ir para o carrinho. Desde o início, conversamos que compraríamos apenas os ingredientes da lista. No entanto, ao ver um chocolate, a consumidora tentou burlar o combinado. Entretanto, depois de uma boa conversa, o combinado inicial foi respeitado.

No dia posterior combinamos com a família para que Mariana contribuísse na elaboração da farofa em casa (cortando a cebola, quebrando os ovos...) já que a escola não disponibiliza estrutura para receber uma criança na cozinha. Mariana estava tão entusiasmada com seu projeto que prometeu levar farofa para todos os funcionários da escola. E no dia posterior, um misto de revolta e tristeza toma o lugar da satisfação anterior de Mariana, ao gritar sua dor, jogando o pote de farofa na mesa: "Minha vó não me deixou entrar na cozinha. Ela fez sozinha toda a farofa e disse que eu nunca vou aprender a fazer farofa..."

4. A complexidade da inclusão

A partir do caso apresentado podemos trazer a perspectiva omni-

lética (SANTOS, 2013) para analisar alguns pontos referentes ao processo de inclusão de Mariana. Segundo Santos (2013),

> o termo omnilética busca compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade invisível, mas não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente.

A partir das ações intencionais propostas pela AEE (atendimento educacional especializado) através do projeto "Farofa-Fá", observamos que tais práticas não se apresentam de forma desconexas, mas se entrelaçam com a integralidade visível e em sua potencialidade invisível. Com isso, para analisar esse fenômeno social pela prática pedagógica inclusiva, geradora de momentos excludentes, iremos trazer mais dois eixos norteadores para compreendemos o processo de inclusão/exclusão no âmbito da sala de recursos: o político e o cultural. Para Booth (2011), "a perspectiva tridimensional apresentada pelas dimensões práticas, políticas e culturais são indissociáveis e contribuem para entendermos como às relações são geridas no espaço escolar".

5. Por uma política inclusiva

Diante da falta de estrutura da escola para promover uma culinária, observamos o conflito (político) na medida em que a Secretaria de Educação não permite (por conta de segurança de ambos) a entrada de aluno e de professor na cozinha. E mesmo solicitando a parceria da cozinheira apenas para levar os ingredientes ao fogo, tivemos a seguinte resposta: "Professora a gente tem muito que fazer, não dá (...) lugar de criança é na sala e não aqui". A instituição educacional não apresenta estrutura física que favoreça a proposta de culinária com os estudantes. Não há investimento político para favorecer um cenário inclusivo. A preocupação política está vinculada com o cumprimento de metas pela metodologia tradicional, com a adaptação da apostila padronizada e com o cumprimento das provas fornecidas pela Secretaria de Educação.

Mariana, mesmo sendo especial, está numa turma regular e precisa cumprir com as avaliações determinadas pela Secretaria de Educação. Assim, o profissional de AEE (atendimento educacional especializado) recebe recomendações para que as apostilas e provas sejam adaptadas com redução de alternativas, utilização de sinônimos dos enunciados das questões, suporte concreto e leitura compartilhada, mas nunca modificando os conteúdos. Estes precisam ser iguais para todos os diferentes!

Não importa se Mariana deu conta de reconhecer uma receita, se sabe utilizar de forma significativa o sistema monetário ou se consegue exercitar sua autonomia diante de espaços públicos. O importante para a Secretaria de Educação é exigir o cumprimento dos conteúdos padronizados pela apostila e, assim, levantar diagnósticos classificatórios. A política vigente continua normatizando quando envia as mesmas provas para estudantes tão diferentes cultural e socialmente pois busca a homogeneização.

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI),

> O atendimento educacional tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, ou seja, esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia dentro e fora de sala.

Diante das Diretrizes da PNEE-EI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) podemos observar que há um caminho considerável a percorrer entre a teoria e a prática do profissional de AEE (atendimento educacional especializado). Este apresenta um papel inovador ao promover a autonomia dos estudantes dentro e fora da escola. Contudo, na prática, esse professor recebe recomendações internas para adaptar apostilas, para acomodar conteúdos já estabelecidos pela política vigente da Secretaria. A promoção para elaborar novos recursos pedagógicos ainda está apenas na legalidade. A política continua sendo pela reprodução dos conteúdos formatados.

O profissional de atendimento educacional especializado ainda não exerce, por exemplo, seu direito legal no que tangem sua autonomia pedagógica e sobre a apropriação do tempo para realizar seu planejamento (legalmente o direito à 1/3 de seu horário de trabalho destinado ao planejamento foi garantido, mas ainda não é implementado na prática). Diante dessa realidade política, não há incentivo para a organização e a promoção de recursos pedagógicos, na medida em que a legalidade do tempo de planejamento anda não é respeitada. Não há tempo para pensar sobre a prática. A política educacional nesse âmbito induz o profissional de AEE a exercer a função de reprodutor desse sistema excludente ao adaptar apostilas e provas com conteúdos formatados. No cotidiano seu papel previsto pelas Diretrizes como sendo inovador se reduz a ser mero reprodutor de um sistema educacional segregador.

Entretanto, como fazer valer o papel inovador do AEE? Será que temos autonomia para exercer nossa real função? Como mudar o rumo dos ventos, favorecendo a inclusão e negando as recomendações políticas verticalizadas que homogeneízam e são promotoras de práticas excludentes?

Diante de tantas questões intrigantes, trago em Santiago (2014) uma possível reflexão:

> O processo de reconhecimento das diferenças e dos novos significados nos impele a assumir um papel não somente pedagógico, mas, sobretudo político, pois oferece condições de participação por produzir significados e saberes que respondam às necessidades de todos, transcende uma questão técnica e nos desafia a assumir a educação como processo de luta pela garantia de direitos.

Para a autora, o primeiro passa para vivenciar a inclusão perpassa pelo processo de reconhecimento das diferenças. Esse é o cerne da questão. A política educacional se preocupa com a padronização e, pelo caminho da integração, busca acomodar os indivíduos na escola e consequentemente, fora dela, ratificando, assim, a reprodução social em detrimento da marginalização do diferente. Assim como Paulo Freire (1999), acreditamos que; *educar é um ato político* pois *transcende uma questão técnica*. Esse é o segundo passo! Depois do reconhecimento das diferenças é preciso compreender que educar é um ato político. A partir desses dois passos torna-se necessária a luta pelos direitos. Luta cotidiana e coletiva em que todos os sujeitos envolvidos têm o objetivo de promover um movimento afirmativo para se fazer a educação emancipatória.

6. Por uma cultura inclusiva

Além da política, iremos trazer a dimensão cultural por acreditar que esta também é indissociável da prática pedagógica. A dimensão cultural diz respeito às crenças e valores socialmente legítimos. Segundo Geertz (1989, p. 64),

> Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sobre a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.

Diante dos padrões culturais, um deficiente mental está predestinado a ser dependente. Existe uma crença de que o deficiente é alguém que está à margem da sociedade e há um cultivo pela menos valia desse

sujeito por se acreditar que ele é anormal. Esse estigma é fruto da ideia de que existe uma normalidade e aquele que sai desse padrão é visto como defeituoso. Ao longo do tempo, pessoas com deficiência intelectual foram vistas pelo imaginário social como aberrações, pois estavam destinados ao desvio da lógica, do certo, do normal. Segundo Foucault (2002),

> A exclusão era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade. (FOUCAULT, 2002, p. 54)

Entretanto, acreditamos que o preconceito não é algo inato, mas uma questão socialmente construída. Historicamente, o conhecimento científico no século XIX e na primeira metade do século XX contribuiu para a segregação dos deficientes da vida social. Assistimos, principalmente na primeira metade do século XX, à proliferação de instituições especializadas nos vários tipos de deficiências, ao mesmo tempo em que houve um aprofundamento do conhecimento específico ligado a cada uma delas. Mesmo após uma longa e significativa caminhada pela inclusão a partir de um novo paradigma que começa na II Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, se estendendo pela "Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes", de 1975. Em seguida, tivemos também a "Declaração de Salamanca, em 1994. Mesmo concordando com a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, na conferência mundial da UNESCO, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, embora ainda não promova políticas públicas inclusivas significativas para que a cultura da normatização seja substituída pela crença da diversidade cultural como essencial para a emancipação humana. Mesmo com a implementação LDB 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, e em 2001, as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, entre outras, ainda observamos a partir das práticas pedagógicas que o preconceito é algo latente na sociedade em relação ao deficiente mental. O preconceito se manifesta no indivíduo e tem relação com suas necessidades internas, mas o fato de ele não ser inato nos leva a refletir sobre o desenvolvimento do indivíduo em seu processo de socialização e, assim, sobre as determinações presentes na cultura e na sociedade. "Para a compreensão do preconceito é necessário percebê-lo em conjunto com a ideologia e com a constituição da personalidade". (CRO-

CHÍK, 1995). A superação de preconceitos é algo que demanda investimento por parte de todos os envolvidos nos processos de inclusão, promovendo mudanças na cultura institucional. No "Caso Mariana", observamos que o eixo cultural está impregnado em diversos momentos da prática pedagógica. Como exemplo, podemos trazer a análise da avó ao determinar os limites das potencialidades de sua neta. Culturalmente, alguém que apresenta transtorno global de desenvolvimento não pode ter autonomia em seu cotidiano. A história revela que tal preconceito foi construído socialmente e diante dessa prática pedagógica podemos constatar que ainda existe um considerável caminho no diz respeito ao olhar cultural no processo inclusivo. Diante desse cenário complexo entendemos a inclusão como um processo dialético que perpassa pelas dimensões *políticas, culturais e práticas* (BOOTH, 2000*)* num eterno vir a ser uma perspectiva ominilética. (SANTOS, 2012)

> O termo omnilética foi criado por Santos (2011, 2012) a partir de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni*, que significa tudo e/ou todo; o substantivo e verbo grego *leto*, que como substantivo significa um grupo de elementos linguísticos que diferenciam grupos conforme suas variações de fala, e como verbo significa aquilo que está oculto; e o sufixo grego *ico*, que significa 'pertinente a', 'relacionado com', indicando a ideia de referência e de relação. (SANTOS, 2012, p. 129)

Ao reconhecermos a tridimensionalidade na qual se expressam os fenômenos humanos e sociais reconhecemos também nossa limitação pedagógica, nossa necessidade de promover parcerias participativas para compreendermos o que está em oculto a ponto de inviabilizar o processo inclusivo.

7. Por novas dimensões práticas, políticas e culturais pelo caminho da participação

Sabemos que o conceito de inclusão faz parte de um processo do qual uma série de relações necessitam ser recontextualizadas num movimento de fomentar o direito de todos a vivenciar a inclusão. Contudo como criar o desejo pelo aniquilamento da exclusão? Encontraremos no conceito da participação em Booth (2011), uma possibilidade para se promover, efetivamente, a inclusão:

> Estar presente, sentir-se envolvido e aceito; estar junto e colaborar com os outros; engajamento ativo na aprendizagem; direito de não participar e dizer não; envolve coragem; envolve diálogo à base de igualdade, deixando de lado as diferenças de status de poder; aumenta quando existe um senso de identidade, quando somos aceitos e respeitados por nós mesmos. (p. 22)

Para o autor essa participação perpassa pelo caminho a complexidade na medida em que é preciso respeitar o direito, sobretudo, da não participação. A essa forma de entendermos as contradições da realidade chamamos de dialética. Segundo Konder, "O modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação pode ser chamado de dialética". (KONDER, 1981, p. 7)

Diante da abordagem dialética compreendemos que o movimento de inclusão não se dá apenas por uma prática afirmativa pedagógica ou por uma mudança cultural e nem por um investimento político qualitativo. A legalidade nos revela isso. A inclusão não é fruto apenas de formulação de leis e decretos. Existem fatores diversos que fazem com que a inclusão seja também canal de exclusão. A solução da inclusão ou exclusão se faz pela própria contradição, fruto da complexidade. Traremos o conceito de complexidade em Morin (2008) para ilustrarmos a vital contradição:

> O pensamento complexo consiste num ir e vir constantes entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Ela utiliza a lógica clássica e os princípios da identidade, de dedução, de indução, mas conhece-lhes os limites e sabe que, em certos casos, deve-se transgredi-los. (MORIN, 2008, p. 26)

O professor de atendimento educacional especializado por vezes, acaba não levando em conta a complexidade e a dialética em seu cotidiano. Muita das vezes, reproduzimos o discurso romântico e redentor quando nos deparamos com uma prática pedagógica bem-sucedida ou nos culpamos quando o saber-fazer não foi bem-sucedido. Isso acontece porque estamos condicionados a acreditar que a inclusão tem como principal protagonista o AEE (atendimento educacional especializado). A legalidade nos inculca essa ideologia e a Secretaria de Educação ratifica ao responsabilizar o profissional de AEE a inclusão do aluno no contexto escolar. A ideia romantizada e solitária contribui para que esse professor não busque parcerias em sua escola e em sua comunidade escolar.

Ao entendermos a cultura posta podemos avaliar que as inclusões/ exclusões que ocorrem no âmbito educacional são, exclusivamente, do AEE. Entretanto, quando entendemos que o processo de inclusão/exclusão está permeado de complexidade, sobretudo no que tange as dimensões políticas e culturais, passamos a revisar nossa prática cotidiana, levando em conta a totalidade. Até conhecer o conceito de complexidade e dialética, eu avaliava o projeto “Farofa-Fá” como sendo uma ação apenas

excludente. O sentimento de fracasso me tomava, na medida em que os fazeres apontavam novas incertezas. Fomos condicionados culturalmente a sermos firmes e o caminho da insegurança nos traz certo desapontamento e muito desconforto. Há um ranço que carregamos, graças ao exercício da função, que nos aponta que não podemos errar, falhar em nossa caminhada pedagógica. Há uma vaidade existencial do educador de sempre saber o que está fazendo. Embora meu planejamento tenha sido intencional e o comprometimento com o conhecimento seja algo buscado, não estava pronta para errar. A centralização não me fez imaginar que não sou detentora das ações alheias. Ao descobrir o caminho da complexidade, descubro também a humildade ao entender que o processo de inclusão/exclusão não deve ser apenas de responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado. Esse compromisso deve ser de toda a comunidade escolas: família, funcionários de apoio da escola, equipe pedagógica e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trad. M. P. Santos. Rio de Janeiro: UFRJ/LaPEADE, 2011.

CROCHÍCK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Rode, 1995

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramalhete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KONDER, L. *O que é dialética?* 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos. *Dialogando sobre inclusão em educação*: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

_____; SANTIAGO, Mylene Cristina. *Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação*: em direção a uma perspectiva omnilética. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2901_texto>.

REDAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DA ORIGINALIDADE

Sarita Costa Erthal (UENF/UNESA)
saritaerthal@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta comunicação é debater sobre alguns dos problemas que envolvem o ensino de redação escolar, em especial, do texto dissertativo-argumentativo, para alunos do ensino médio. Não é de hoje que esse assunto é um grande desafio para professores de português. Aliás, diante de um cenário em que a informação circula livremente, ainda que fragmentada e, muitas vezes, de procedência duvidosa, torna-se um tanto mais complexo, para esses estudantes, formar e expor seu ponto de vista nas trinta linhas da prova do ENEM ou dos principais vestibulares do país. Esta pesquisa aborda alguns motivos que levam esses jovens ao usual temor diante das linhas em branco, a partir de experiências relatadas por Othon M. Garcia, Alcir Pécora e Maria da Graça Costa Val e propõe o uso da teoria dos espaços mentais, de Gilles Fauconnier, como meio de estimular o surgimento de mais originalidade nas redações.

Palavras-chave: Redação. Ensino. Originalidade.

Um dos grandes desafios do professor de redação é dotar o aluno de meios que lhe possibilitem redigir, com clareza, textos que atendam ao preceito da informatividade. Sua baixa foi o grande impasse detectado por Costa Val (1999, p. 115); e Pécora (2011, p. 13) constatou que "a maioria absoluta das redações [...] pautava sua reflexão por uma colagem mal-ajambrada de frases feitas e acabadas, retiradas de fontes não muito diversificadas". Além deles, já na década de 60, Garcia (2006) tematiza a importância da organização do raciocínio antes da produção do texto. Para ele, "as falhas mais graves das redações dos nossos colegiais resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou sua má concatenação". (GARCIA, 2006, p. 301)

Sem suficiência de dados que levam o discurso a acrescentar algo diferente à experiência do recebedor, o texto se torna previsível (VAL, 1999, p. 32-33), o que dá espaço ao senso comum. Algumas hipóteses sobre a presença desse tipo de pensamento em um grande número de redações giram em torno do baixo interesse, por parte de muitos estudantes, por textos de aceitável confiabilidade, como jornal impresso, por exemplo; as facilidades oferecidas pela internet, as quais levam ao comodismo, ou seja, à *preguiça* de pensar; além da fragmentação causada

pelo excesso de informações.

No âmbito da preocupação com a autoria, Orlandi (1988, p. 75-76) analisa a interferência da escola no processo do ensino da escrita. A linguista ressalta que, entre as diferentes funções enunciativo-discursivas correspondentes às diferentes representações inscritas pelo sujeito no texto, a função de autor merece especial atenção. Sua contribuição teórica, de acordo com o "princípio da autoria" de Foucault[111], uma das bases para seu estudo, está na conjectura que "o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem".

Diversos modos de "apagamento do sujeito" acontecem, então, já que na instância determinada pela representação social, a do autor, "se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que se diz" (ORLANDI, 1988, p. 78). Esse apagamento constitutivo do sujeito não é negativo, conforme Orlandi. É necessário haver uma relação com o mundo exterior simultaneamente à sua própria interioridade para que se construa uma identidade como autor. Orlandi destaca que a escola deve desenvolver a mudança que levará indivíduos a serem autores. Isso significa fazê-los deixar a função de sujeito-enunciador e assumir a de sujeito-autor.

Em "Nem escritor, nem sujeito: apenas autor", Orlandi (1988, p. 75-82) observa que o sujeito ocupa diversas posições no interior de um mesmo texto, o que a faz considerar a heterogeneidade uma forte característica do universo discursivo. Ao ordenar hierarquicamente locutor, enunciador e autor, a pesquisadora expõe as várias funções que vão em direção ao social. Com isso, o autor é, pelo seu ponto de vista, aquele que é mais afetado pelo contato com o social e suas coerções. Nesse sentido, para ser autor, o *eu* precisa se assumir como produtor da linguagem. Mas, como sua dimensão discursiva é determinada pelo contexto sócio-histórico, ela está submetida às regras das instituições. (ORLANDI, 1988, p. 77)

Conforme Orlandi (1988, p. 78), é na instância do autor em que há maior "apagamento" do sujeito, visto que seu modo de dizer é institucionalizado e padronizado. Ao escrever com coerência, respeito às normas

---

[111] Embora Foucault restrinja a função autor àqueles reconhecidos por alguma instância de autoridade, para Orlandi (1983, p. 77), o princípio da autoria é geral. Mesmo que o texto não tenha um autor específico, sempre se imputa uma autoria a ele.

gramaticais e ao gênero, clareza, originalidade, entre outras exigências, um sujeito torna-se visível, isto é: "calculável, controlável, em uma palavra, identificável". De acordo com a linguista, para que o sujeito construa sua identidade como autor, ele precisa criar vínculos entre a exterioridade e sua interioridade: "o autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem social em que está inserido". (ORLANDI, p. 79)

A problemática levantada por Orlandi diz respeito à responsabilidade da escola no que tange a fazer com que os sujeitos passem de enunciadores a autores. Como autor, pelo pressuposto de Orlandi (1988, p. 80), a responsabilidade é maior, pois existe uma relação institucional com a linguagem. Por isso, ela destaca que a escola deve oferecer aos alunos mecanismos de domínio do processo discursivo e os de domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor.

Se houve um tempo em que a escrita era privilégio de poucos, hoje, em uma sociedade grafocêntrica, os que não a dominam tendem a ser marginalizados. Contudo, pelo fato de o registro escrito ser a formalização da linguagem, de dar forma ao que se pensa, a expressão tende a ser uma reprodução de discursos previamente feitos e propagados por outros. Ainda assim, mesclas são formadas, mesmo que a temática a ser abordada não seja de pleno conhecimento do construtor de sentido. É a partir delas que, com o olhar sensível e treinado do interlocutor/professor, um texto pode surgir no papel, com coerência e autoria, em oposição ao lugar comum.

A teoria dos espaços mentais será o recurso utilizado para desenvolver uma metodologia sobre como estimular estudantes a ativar MCIs (modelos culturais internalizados) de sua experiência sociocognitiva, no processo de reescrita textual. Por meio da análise dos modelos culturais internalizados presentes em um texto, é possível trazer à tona experiências subjetivas dos estudantes, para que, a partir delas, eles reelaborem uma escrita com marcas de autenticidade, ampliando a força de coesão e coerência textuais.

Fauconnier usa a metáfora do *iceberg* para explicar que as expressões linguísticas são como a parte menor e visível da geleira, enquanto a parte submersa, maior e oculta, representa as operações cognitivas usadas para produzir e interpretar tais manifestações: "a construção de espaços mentais acontece num nível cognitivo. [...] O nível cognitivo é distinto da estrutura linguística, do mundo real e dos mundos possíveis". (FAU-

CONNIER, 1997, p. 36)

De algum modo, a perspectiva do *iceberg*, de Fauconnier (1997), dialoga com os estudos de Vygotsky (1998) acerca do desenvolvimento de uma linguagem mais complexa à medida que o processo cognitivo da criança vai-se desenvolvendo. Para este,

> Quando passa a dominar a fala exterior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, *vai da parte para o todo*. Por outro lado, *quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo*, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades.
> (VYGOTSKY, 1998, p. 157 – Grifos nossos)

Se, em Vygotsky, a criança, com suas primeiras palavras, evoca, em sua mente, "um complexo significativo", como se expressasse uma "frase completa", em Fauconnier, os modelos culturais internalizados são capazes de funcionar como o processo de ir "da parte para o todo", em se tratando da possibilidade de levar sujeitos a se aprofundarem em conhecimentos complexos, que muitas vezes possuem, mas não os acessam por causa de algum bloqueio. Se esses sujeitos estão inseridos em uma determinada cultura e dominam a sua linguagem, há conhecimentos submersos (tal como na metáfora do *iceberg*), de acordo com suas vivências /experiências, que podem ser ativados de alguma maneira. Na criança, a maturidade linguística será responsável por esse crescimento. Em adolescentes e adultos, ela já existe, porém é bloqueada pelas diversas instâncias do "como dizer".

Se o processo cognitivo é a chave para a escrita, partindo do pressuposto que a cognição envolve a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento e a linguagem, todo ser humano, cujas faculdades mentais estejam em funcionamento adequado, tem a possibilidade de dizer algo novo para sua consciência. Em se tratando da escrita, muito há de ser pesquisado até que se compreenda o modo com que o cérebro sintetiza informações e produz as mesclas necessárias para a produção de um sentido inédito por seu construtor do discurso.

Este ensaio tem como base um breve experimento realizado com duas alunas da segunda série do ensino médio. Inicialmente, analisou-se uma redação decorrente de uma atividade escolar, em que as estudantes

deveriam redigir um texto dissertativo-argumentativo sobre a aceitação do corpo pelos adolescentes.

Apesar de uma calorosa discussão sobre o tema em sala de aula, ambos os textos não foram além do senso comum, tornando-se uma mera paráfrase dos textos de apoio pertencentes à proposta solicitada e da reprodução de algumas ideias que surgiram em aula. Para efeito desta apresentação, o trabalho de Carla (nome fictício) será tomado como exemplo. O texto a seguir fora elaborado sob a condição mencionada anteriormente.

A perfeição do imperfeito

> Os adolescentes, em sua transição de crianças para adultos, estão mais sujeitos à busca de um corpo ideal. Estão nessa fase de querer se encaixar, descobrir o seu papel aqui. Além disso, estão mais sujeitos à prática do *bullying*. Muitos adolescentes sentem que para ser feliz, é necessário mudar, se adequar à sociedade, como se o marquetim do corpo perfeito exibido na televisão fosse o certo.
>
> Revistas, televisão, panfletos... Mulheres e homens com forma física perfeita, glúteos e peitos ostentando, no caso das mulheres, e nenhuma "imperfeição", nenhuma espinha, estria, mancha... Isso faz com que o adolescente deseje esse corpo que sequer é real.
>
> A mídia deveria deixar de selecionar e modelar as pessoas, exibir o mesmo que a gente vê nas ruas e no dia a dia. Desse modo, menos adolescentes se sentiriam insatisfeitos e desejando um corpo impossível, e menos adolescentes se submeteriam a cirurgias perigosas e desnecessárias. Eles passariam a se aceitar mais do jeito que são.

A análise dos modelos culturais internalizados do texto acima evidenciou três índices de autoria. Essas marcas foram selecionadas porque se distinguiam do que era abordado pelos textos de apoio. Ainda que algumas delas tivessem sido comentadas na aula em que o tema fora debatido, há de se afirmar que todas fazem parte do universo cultural da estudante. Nesse sentido, evidencia-se a possibilidade de levá-la a aprofundar sua dissertação e dizer algo novo.

Ao solicitar a segunda redação, as explicações do pesquisador à Carla foram sucintas, com o intuito de não provocar interferências, e restringiram-se basicamente às instruções contidas na folha que lhe fora entregue. O comando pedia que a adolescente reescrevesse sobre o mesmo tema da primeira redação, mas que aprofundasse os seguintes aspectos: "perfeição do imperfeito", "[jovens querem] descobrir seu papel aqui" e "[jovens] estão mais sujeitos à prática de *bullying*". A proposta a ser desenvolvida trazia uma nova possibilidade: um receptor que não fosse o

professor da escola, o qual tradicionalmente atribuiria uma nota ao trabalho conforme o desempenho da estudante. Com o propósito de trazer à tona mais possibilidades de mesclagens, ainda que no campo de uma situação não real, foi perguntado se a estudante lia alguma revista impressa, como a *Super Interessante*, por exemplo, para que ela se sentisse menos aprisionada por uma moldura pedagógica. Porém, Carla falou que não tinha o hábito de ler textos jornalísticos impressos. Além de livros de ficção, sua leitura se restringe a conteúdos da internet.

A moldura acadêmica foi, então, instaurada, e Carla a respeitou com destreza, ainda que lhe fora dito para não levar em conta o estilo da revista mencionada, já que ela não a conhecia. Contudo, a jovem atende à agenda da situação discursiva (o que dizer, como dizer, para quem dizer), como se pode observar em sua reescrita abaixo. Nota-se, assim, um universo cultural condizente com o da autora, o que pode ser comprovado pelo uso da primeira pessoa, mesmo que seja no plural (estamos acostumados, vemos gente).

A perfeição do imperfeito

> Estamos acostumados a ver na mídia como padrão de corpo ideal, glúteos e seios volumosos, barrigas finas e rostos lisos, sem a presença de espinhas, rugas ou qualquer tipo de marca. Entretanto, a realidade não é bem assim. Vemos gente em todos os níveis de magreza e gordura, olheiras e pintas, com seios pequenos ou volumosos. A sociedade se acostumou a olhar para imagem exibida na TV e tomar ela como um exemplo a ser seguido. Ela vem se esquecendo da beleza da variedade, das diferenças, da perfeição do que é imperfeito.
>
> Em meio a essa diversidade de etnias, formas e culturas, a falta de conhecimento do diferente pode vir a gerar uma certa intolerância, a porta de entrada para o *bullying*. Dentro dos padrões de perfeição criados por culturas distintas; o jovem, muitas vezes, não possui mentalidade para se aceitar e aceitar o outro. Dois lados da mesma moeda de exclusão.
>
> Como caímos nessa armadilha? Ou seria melhor perguntar, como saímos dessa armadilha? Talvez a resposta seja procurarmos entender qual o nosso papel aqui.

De acordo com o estudo realizado, todos podem ser autores por conta das subjetividades. Autor, conforme Orlandi (1988, p. 78) é a instância de maior "apagamento" do sujeito, visto que é no modo de dizer padronizado e institucionalizado em que se inscreve a sua responsabilidade por aquilo que diz. A escola é responsável por formalizar o "como dizer". Nesse sentido, no processo de aquisição dos gêneros textuais, o qual leva ao referido "apagamento", é fundamental estimular o surgimento da autoria para que, em longo prazo, pesquisadores não se defrontem

com uma realidade em que um dos maiores problemas de redação seja como o detectado por diversos pesquisadores.

Se, de modo geral, a escrita produzida por estudantes do ensino médio revela que grande parte do iceberg, como na metáfora de Fauconnier, está submersa, estimular a reescrita de textos com base nos modelos culturais internalizados encontrados em uma primeira produção é uma maneira estimular a produção de textos mais autorais sem que se busque algo novo por meio da pesquisa. Esse exercício de reescrita pode contribuir, ainda, para melhor desempenho cognitivo e linguístico dos sujeitos que o praticam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces*: aspects of meaning constructions. New York: Cambridge University Press, 1997.

GARCIA, Otton Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*: aprenda a escrever aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1988.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REDES SOCIAIS E JORNAIS: UMA NOVA FORMA DE SE FAZER NOTÍCIA

Gustavo Estef Lino da Silveira (UERJ)
gutolino@oi.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise das novas formas de interação que leitores e jornais fazem uso para realizar o 'fazer-notícia' nos dias atuais. Sendo assim, o estudo investigou a força das redes sociais dentro de um meio midiático considerado mais tradicional, como o jornal impresso. O objetivo do estudo foi pesquisar como a notícia vem se transformando a partir de um novo movimento de se noticiar fatos, onde leitores também contribuem com informações textuais e visuais para as edições e, muitas vezes, também escrevem o conteúdo a ser noticiado. Foi também lançado luz sobre as práticas discursivas que vem se revelando dentro dessas notícias e de que forma as redes sociais adentram e contribuem para a prática de se fazer notícia. A pesquisa teve como fundamentação teórica a análise do discurso de linha francesa que tem como expoentes Pêcheux (1969) e Maingueneau (1996 e 1997). Durante a compilação do *corpus* de estudo foram observados os três maiores jornais de circulação no estado do Rio de Janeiro, dentro de seis meses, no ano de 2015. As notícias encontradas no noticiário impresso e que tiveram sido originadas de redes sociais foram coletadas para análise. Os resultados demonstram que existem novas vozes sendo inseridas no processo de se fazer uma notícia, tornando este, um processo de múltiplos sujeitos. Além disso, foi visto que, as notícias advindas das redes sociais possuem, em sua grande parte, teor denunciativo.

Palavras-chave: Análise do discurso. Redes sociais. Jornais.

1. Introdução

> **"Se uma imagem pode conter informação que não cabe em mil palavras, uma palavra pode resumir o conhecimento de mil imagens". (LAGE, 2006, p. 6)**

Em 1995, o então ministro das telecomunicações do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, Sérgio Motta, publicou a norma 004/95 que regulava o uso e meios de acesso à Internet através de provedores de acesso e usuários pessoas físicas. A Internet começava a dar seus primeiros passos no uso doméstico no Brasil. Mais de vinte anos se passaram e a Internet, antes restrita a elite brasileira, hoje, está presente, de certa forma, em todas as classes sociais, veículos midiáticos e seu acesso é

possível através de diversos *gadgets*[112].

Há cerca de 20 anos, a Internet estabelecia com seu usuário, uma relação de comunicação na qual aquela, criava uma relação de mão única, apenas oferecendo conteúdo produzido pelos *websites*. Por outro lado, quem a utilizava tinha pouca possibilidade de interação com o que era visto nas telas dos computadores. Hoje, já com a disseminação da chamada *web 2.0*, sendo assim denominada a Internet dos dias atuais, o usuário possui um papel-chave na criação de material a ser divulgado na rede. Papel este, que o possibilita interagir com o mundo virtual co-participando da criação de conteúdo *online* via redes sociais e o uso de outros aparelhos senão os computadores propriamente ditos, tais como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* etc.

Grande tem sido a produção de conteúdo midiático de usuários da Internet e sua divulgação em *websites* conhecidos ao redor do mundo. Redes sociais como Facebook, Google+, Twitter, Instagram, YouTube, Viber, WhatsApp, entre outros, não apenas funcionam como veículos onde os usuários podem estabelecer conexões, mas também funcionam e assim compelem, em diferentes graus, seus usuários a (re)produzirem vídeos, fotos e textos.

Atentando para este fenômeno social recente, jornais de grande circulação no Brasil e voltados para as diferentes classes sociais tem estreitado o relacionamento com seus leitores a fim de cativar e manter o alcance a seu público-alvo já que parece que jornais impressos não têm sido tão populares em venda nos últimos anos, se comparados a décadas anteriores (LAGE, 2006, p. 52). Tal fato, deve-se principalmente ao público mais jovem, que está mais conectado à rede mundial de computadores e à grande velocidade que as notícias se disseminam nas plataformas virtuais. Sendo assim, uma miríade de conteúdo midiático vem sendo construída pelos *websites* de jornais criando-se canais de postagem de conteúdo que parecem: em primeiro lugar, alcançar uma leva de leitores em qualquer lugar do planeta, tornando o acesso ao conteúdo jornalístico universal e, em segundo lugar, trazer um imediatismo necessário à notícia que o jornal impresso parece não dar conta de lidar, devido à velocidade com que as informações se propagam hoje em dia. Por último, po-

---

[112] Palavra que tem sua origem na língua inglesa, mas que é amplamente utilizada na mídia brasileira, especialmente a voltada a serviços e notícias da informática para designar equipamentos eletrônicos de pequeno porte como telefones celulares, *tablets*, *notebooks* e outros dispositivos eletrônicos móveis.

de-se sugerir que ao fazer uso de um mesmo conteúdo jornalístico sendo divulgado em diferentes mídias sociais, o jornal não apenas customiza a sua informação para a rede social que o leitor mais usa mas também traz uma diferente "roupagem" à mesma notícia, já que cada rede possui critérios específicos de publicação.

Com esse "estreitamento" na relação entre leitor e jornal, através do uso de diferentes redes sociais, tem-se observado que os leitores não apenas consomem o conteúdo provido pelos jornais, mas também estabelecem uma relação dialógica com as notícias interagindo em *posts*[113] abaixo das notícias publicadas, encaminhando as notícias por *e-mail*, repostando em suas próprias linhas do tempo no Facebook e *retwittando*[114] as notícias para um outro sem número de leitores podendo adicionar comentários abaixo de seu *retweet*.

Sexta-feira 10.4.2015

Dos Leitores

Das redes sociais

oglobo.com.br/participe
Eu-repórter

"Como um cadeirante ou uma mãe com um carrinho pode atravessar a rua?"
Adriana Schellga

Motorista para o carro em cima da faixa de pedestres e em frente à rampa de acesso à calçada impedindo a passagem de cadeirantes e carrinhos de bebê na esquina das ruas Sorocaba e Mena Barreto, em Botafogo. A Guarda Municipal disse que só pode multar em flagrante

facebook.com/jornalogloboo
Facebook

"Qual o mais prejudicial para a sociedade?!"
Caio Augusto

Ratos são soltos no plenário da CPI da Petrobras na chegada de Vaccari

google.com/jornalogloboo
Google

"Aqui tem uns Pinóquios disponíveis, sem devolução"
Mônica Mendes,

Disney decide recriar "Pinóquio" com atores reais

twitter.com/jornalogloboo
Twitter

"Que enredo para a indústria cinematográfica, hein?!"
@percycoxa

Copiloto da Germanwings pode ter dado laxante para o piloto sair da cabine

Fig. 1: Seção de colaboração dos leitores em redes sociais do jornal *O Globo*, p. 12, de 10/04/2015.

Analisando-se jornais de grande circulação no Brasil, tem-se visto com crescente frequência o entrelaçamento da mídia impressa com as novas ferramentas sociais. Onde antes havia espaço para a tradicional coluna "cartas dos leitores", hoje em dia, lemos *e-mails*. No entanto, há de se convir que a *cibercultura* diluiu a informação em todos os espaços, tornando-a muito mais acessível que no passado. Com isso, tarefas digi-

113 Espaço para comentários onde os leitores podem deixar suas impressões e opiniões sobre o conteúdo publicado.

114 Twitter® se trata de um microblog que permite que usuários postem mensagens com até 140 caracteres, o mesmo limite de um SMS. Devido à sua popularidade no meio virtual, criou-se o neologismo "twittar" que significa postar uma mensagem na rede social citada e, por conseguinte, "retwittar" seria retransmitir a publicação de uma postagem de um usuário para outros leitores.

tais podem vir a ser realizadas com mais rapidez. Sendo assim, competem entre si nas páginas dos jornais mensagens advindas de redes sociais diversas como Facebook, Instagram, Twitter, Google+, Viber, WhatsApp, entre outros, conforme pode ser visto na **Fig. 1** acima, retirada do jornal carioca *O Globo*.

Na **Fig. 1** pode ser visto, primeiramente, à esquerda uma notícia-denúncia, escrita por uma leitora dentro do *website* do jornal, que foi transmitida para a edição impressa. À direita, vemos três comentários retirados de três redes sociais distintas a partir de notícias que foram publicadas nas mesmas (Facebook, Google+ e Twitter).

Após esta breve introdução que pincela como o diálogo entre redes sociais e jornais tem crescido, tratarei de delimitar a fundamentação teórica que embasa este artigo.

2. Fundamentação teórica

Para que se prossiga, mais adiante, com a análise do *corpus* seguindo preceitos da análise do discurso, é preciso que se resgate alguns preceitos teóricos canônicos que servirão de guia para o presente estudo. Esta seção tratará da questão da visão de linguagem a que o estudo se atrela, o conceito de comunidade discursiva e enunciação.

2.1. A visão de linguagem do estudo

A visão de linguagem do presente estudo é vista

> enquanto prática social concreta, examinando, portanto, a constituição do significado linguístico a partir da interação entre falante e ouvinte, do contexto de uso dos elementos socioculturais pressupostos pelo uso e dos objetivos, efeitos e consequências desses usos. (MARCONDES, 2000, p. 40)

O estudo adota uma perspectiva pragmática de análise da língua no que diz respeito à linguagem em uso e em diferentes contextos. Ao se mencionar linguagem em uso pode-se compreender tanto uma linguagem mais coloquial advinda do leitor, quanto a linguagem jornalística de um registro mais neutro-formal. No entanto, ambos os registros se imbricam, pois, este leitor contribui fazendo a notícia do jornal impresso. Ao se referir a diferentes contextos, leia-se o jornal impresso, uma mídia tradicional "conversando" com redes sociais, as novas mídias do século XXI.

2.2. Comunidades discursivas, seus enunciados e textos

Os textos a serem analisados pertencem a comunidades discursivas com distintos posicionamentos político-sociais. Historicamente, são textos que podem vir a ser reproduzidos por outras comunidades, as quais alegam, denunciam ou retratam os mesmos casos de outrora, posicionados em lugares e tempos diferentes. Conforme afirma Deusdará (2013, p. 341) "ao ganhar materialidade, um texto não pertence a um único discurso, mas oferece pistas que remetem a posicionamentos distintos". É importante salientar que, ao mencionar comunidades discursivas, estamos falando de textos (ou ações) produzidos por grupos sociais que se realimentam dos mesmos e produzem outros textos *ad eternum*. Tais comunidades parecem ter deslocado suas práticas no tempo, mas compartilham as mesmas questões ao longo da história. Sendo assim, a análise do discurso não está interessada por um grupo que não tem nada a dizer, que não profere um discurso social.

Todas as comunidades discursivas, são vistas aqui, como um grupo que tem algo a declarar sobre alguma coisa, ou seja, um enunciado a proferir. Dentro deste estudo, os enunciados serão analisados como textos, conforme visão de Deusdará (2013), que afirma que "parece-nos possível aceitar que o texto seja concebido como a face material dos discursos". Ou seja, analisar-se-á os textos como discursos proferidos por uma determinada comunidade discursiva pois, "os textos só adquirem sentido no interior de certo grupo". (MAINGUENEAU, 1997, p. 58)

Já esclarecemos que, a esses eventos sociais vivenciados por certas comunidades e denunciados ao jornal, o estudo se referirá a textos. Há de se ter em vista que, o leitor que denuncia, muitas vezes reproduz a linguagem como coisa empírica, e o jornal reproduz a linguagem como coisa relatada e contada por outrem. Através deste cenário, o jornal cria uma encenação da realidade ali vivida por uma comunidade específica, mas narrada pela mídia como se a mesma estivesse estado presente naquele local. No entanto, o relato se deu apenas através de depoimento relatado via aplicativo de celular com textos, fotos e/ou vídeos enviados. Essa sensação provocada pelo jornal, nos dá muitas vezes uma falsa ideia de jornal como agente transformador da sociedade, como um porta-voz de uma comunidade discursiva minoritária.

Ao falarmos sobre os enunciados produzidos pelas comunidades discursivas em questão, é vital reiterar a posição de Bakhtin, o qual apresenta a ideia de "interação verbal realizada através da enunciação". Para

Bakhtin "toda enunciação está impregnada de um conteúdo ideológico e a separação, mesmo que apenas no plano teórico, entre a língua e seu conteúdo ideológico não se justifica, visto que, não encontra bases teóricas e empírica precisas". (FLORES, 1998, p. 13)

Bakhtin faz a diferenciação entre oração e enunciado, quando afirma que este é da ordem do dialógico, do irrepetível já aquela pertence ao sistema da língua. (FLORES, 1998, p. 21)

Rocha (com. pessoal) afirma que não produzimos enunciados com palavras de dicionários, mas sim com conteúdo histórico. As palavras não são neutras, mas sempre portadoras de valores ideológicos. Com isto, pode-se dizer que o simples ato de compreender um texto já seria criar um enunciado. Vale ainda ressaltar que, "o enunciado é uma unidade da comunicação verbal que, somente tem existência em um determinado momento histórico". (FLORES, 1998, p. 19)

Barbi (1999, p. 192) enfatiza que, "o discurso não tem apenas um sentido e uma verdade, mas uma história". Ou seja, os discursos perpassam o tempo cronológico através das práticas de suas comunidades. Por exemplo, se analisarmos o discurso de um jovem gay que sofre homofobia na cidade do Rio de Janeiro, esse discurso tem uma história que remete a um tempo passado e também presente de formas de resistência, pois grupos que compactuavam das mesmas questões (re)produziram textos em comum como forma de luta.

Diante das afirmações já feitas, pode-se dizer que um enunciado é um segmento de texto e que afirmar algo seria agir sobre algo. Um texto relatando uma denúncia não foi criado pelo seu enunciador, pois o mesmo, provavelmente, já fora enunciado antes, se pensarmos em um contexto sócio-histórico. Outras comunidades discursivas também já produziram o mesmo discurso, havendo, então uma polifonia de enunciados. A multiplicidade de vozes nos textos a serem analisados é também escopo deste estudo, pois "até mesmo uma palavra pode ser dialógica se nele se perceber a voz do outro". (FLORES, 1998, p. 26). Esses textos coletados em jornais são produtores de uma realidade, de relações e de mundos que circulam nas interações. No entanto, há de se enfatizar que o jornal como suporte desses textos pode vir a engessá-los, no sentido de ser uma forma controladora de fazer e pensar.

É escopo deste estudo, também, analisar as condições necessárias para a produção de enunciados denunciativos dentro dessa prática social que o jornal está abarcando com o leitor-escritor de denúncias.

Não é suficiente lembrar a existência de um conflito social, de uma língua, de ritos e de lugares institucionais de enunciação, é preciso ainda pensar que o próprio espaço de enunciação, longe de ser um simples suporte contingente, um "quadro" exterior ao discurso, supõe a presença de um grupo específico sociologicamente caracterizável, o qual não é um agrupamento fortuito de "porta-vozes". (MAINGUENEAU, 1997, p. 54)

Maingueneau (1997) apropriou-se de um conceito foucaultiano de prática discursiva como sendo uma comunidade ativa e produtora de textos. Por assim sendo, tal comunidade acaba reconhecida como um grupo produtor de textos, ganhando voz em seu cenário.

O que o presente estudo se propõe a fazer é investigar como esses enunciados das comunidades discursivas que divulgam notícias através de redes sociais atualizam a produção de sentido dentro de um gênero que também se atualiza, nessa nova forma de noticiar. Logo, a escolha pela análise do discurso como fundamentação teórica é justificada por se acreditar, que esta pode nos ajudar a olhar para a linguagem e ver como o mundo ao nosso redor está se construindo através de um recorte de notícias de jornais impressos.

3. Metodologia e questões de pesquisa

Nesta seção, apresentarei a metodologia de análise e as questões de pesquisa que norteiam o presente trabalho.

Parece ter sido demonstrado até aqui, a fácil acessibilidade com que o usuário de redes sociais tem para contribuir com notícias e denúncias aos meios de comunicação, pois estes parecem alcançar uma certa autarquia que o poder público negligencia. Os cidadãos comuns, muitos deles leitores dos jornais impressos a serem analisados, conseguem estar em lugares que nem sempre a mídia (e por extensão, o poder público) alcança ou quer estar. Muitos desses cidadãos, munidos de seus aparelhos de celular dotados de microcâmeras, Internet e aplicativos de redes sociais utilizam essas ferramentas como arma de denúncia e agem como verdadeiros repórteres de crimes, irregularidades e problemas sociais múltiplos. Se, por um lado, o governo e seus meios de atuação não agem e encontram-se na inércia em atender as demandas básicas de uma população oprimida; de outro, levanta-se a voz de um jornal, com a premissa de conclamar seus leitores a serem verdadeiros sentinelas da sociedade em

que estão inseridos. No entanto, há de se ter um olhar crítico quanto a este papel que o jornal diz dar aos seus leitores. Pois a imprensa também exerce um poder velado de seleção quanto à esta prática social. O jornal pode vir a ditar quais vozes serão reproduzidas em suas versões impressas e/ou digitais. Sendo assim, poderia se dizer que há no jornal um filtro quanto a que comunidades discursivas serão retratadas em suas páginas.

É objetivo desta pesquisa investigar como leitores de jornais impressos tem feito uso das redes sociais como uma ferramenta de denúncia e crítica social para os jornais impressos no estado do Rio de Janeiro. Através de uma análise sobre o quão democratizado é o espaço dado às vozes que "entram" no jornal, o estudo pretende esmiuçar quem seriam os sujeitos que tem a voz da notícia-denúncia de uma comunidade e sobre o que falam.

Muitas vezes, jornais utilizam-se de *slogans* como "o jornal que você escolheu", caso do jornal *Extra*, do Rio de Janeiro. À época de seu lançamento, fora feita uma campanha publicitária para se escolher entre três alternativas dadas pelo grupo do jornal *O Globo*, qual seria o nome do novo noticiário voltado para as classes C e D do estado. Mais recentemente, o jornal lançou um número de WhatsApp para que leitores pudessem contribuir com denúncias e registros feitos, onde a grande mídia parece não ter alcance ou não deseja chegar. Com isso, o jornal reciclou o *slogan* utilizado na data de sua criação: "O jornal que você escolheu também é feito por você". Parece, com isso, que há questões que se desdobram a partir do momento em que o jornal determina que esses meios de coleta de informações (as redes sociais) serão legitimados. Como por exemplo: o jornal pode publicar uma foto ou um fato sem que tenha o compromisso de investigar, apurar, sob a justificativa de que esse trabalho seria feito pelo leitor. Assim sendo, as relações de compromisso com o que é noticiado não está mais passando pelo jornal, pois ele se exime da responsabilidade ao dizer que o jornal também é feito pelo leitor.

O jornal *Extra* foi o primeiro veículo impresso do Rio de Janeiro a fazer uso do aplicativo WhatsApp como uma ferramenta de coleta de fotos, vídeos e mensagens de texto de usuários do aplicativo relatando fatos ilegais, denúncias, acidentes de trânsito, crimes, entre outros. Talvez por isso, na coleta prévia de material para o *corpus* de análise, este tenha sido o jornal com o maior número de notícias advindas desta rede social.

Seguindo o rumo apontado por aquele jornal, *O Globo* publica em 08/04/2015 um editorial anunciando o lançamento de um número de

WhatsApp em que o leitor também poderá contribuir com o conteúdo do jornal conforme pode ser visto na matéria da **Fig. 2** a seguir.

WhatsApp. Os repórteres Isabella Araripe e Darlan de Azevedo, no COR

A editoria Rio do GLOBO vai abrir, na próxima segunda-feira, mais um canal de comunicação com seus leitores, que vão poder compartilhar notícias, enviar fotos e vídeos para o jornal por meio do WhatsApp, aplicativo de mensagens gratuitas por celular. A experiência já foi testada com sucesso no carnaval.

— É mais uma forma de participação do leitor na preparação do jornal e do site — diz o editor de Rio, ROLLAND GIANOTTI.

Para participar, basta o leitor adicionar o 99999-9110 em seus contatos e, sempre que estiver diante de um fato relevante, enviar a notícia ao jornal.

Uma equipe de repórteres que fica no Centro de Operações da Prefeitura (COR) responderá a mensagens e selecionará o material que será transformado em reportagens. Quem enviar a colaboração deve ser o titular do material e ter autorização dos retratados, no caso de fotos e vídeos.

Eduardo Gouveia, presidente CEO da Alelo, e André Turquetto, diretor de Marketing e Produtos da empresa, visitaram ontem a Redação, onde foram recebidos por editores. ●

Fig. 2: Fonte: jornal *O Globo*, edição do dia 08/04/2015, p. 2

Embora haja muitos estudos envolvendo discurso midiático e jornais, muitos deles têm um viés diferente do que este se propõe a fazer. A presente pesquisa fará uso de preceitos da análise do discurso, seguindo arcabouços teóricos de Pêcheux (1969), Maingueneau (1996) e Rocha (2011, 2013, 2014). Há uma lacuna nos estudos envolvendo preceitos da análise do discurso e o uso de redes sociais em jornais impressos. Logo, a partir do *corpus* já compilado, algumas perguntas me surgiram e serão estas que nortearão o presente artigo:

1) Quem são as vozes que participam desse novo meio de fazer um jornal? O que essa(s) comunidade(s) discursiva(s) tem a proferir? Como o jornal dá voz a essas comunidades? Que tipo de textos são produzidos por essas comunidades discursivas?

2) Como é o fazer-jornalístico a partir de uma entrada mais incisiva no texto de um leitor que também faz a notícia? Logo, qual seria essa nova produção de sentido estabelecida entre leitores-escritores e jornal que torna um conteúdo em "denúncia"?

Com base nas perguntas elencadas anteriormente e o posicionamento teórico da análise do discurso com base na teoria enunciativa, investigaremos o que se tem a dizer sobre essas comunidades discursivas inseridas nos jornais impressos através do uso de redes sociais e tentaremos buscar respostas para os questionamentos mencionados até aqui.

4. O corpus de estudo

Delimitam-se certames acerca do *corpus* de análise e definem-se fontes midiáticas que serão pesquisadas, período de observação e procedimentos de coleta de dados para a compilação do *corpus* de estudo.

Seria um pouco ingênuo acreditar que, de fato, o que fora selecionado para ser publicado nas páginas do jornal representa tudo o que uma comunidade discursiva produziu como texto e enviou como crítica e/ou denúncia ao jornal através das redes sociais. Sabe-se que, muitas vezes, há escolhas arbitrárias de editores e jornalistas interessados em dar vozes aos seus próprios interesses e aos negócios do jornal. Mesmo assim, o presente artigo apresenta uma seleção de algumas das notícias que foram encontradas nos três maiores jornais impressos em volume de circulação no estado do Rio de Janeiro, são eles: *Extra*, *O Globo* e *O Dia*, ao longo de seis meses no ano de 2015.

Para fins investigativos, extratos dos jornais acima foram analisados a fim de se observar se, as notícias foram criadas em qual rede social e o que a comunidade discursiva em questão tinha a proferir. Todas as notícias (exceto colunas sociais) que foram encontradas com este critério de busca foram arquivadas e datadas a fim de serem reunidas em um *corpus* de análise. No entanto, por questões de espaço e relevância, apenas alguns exemplos foram selecionados.

A seguir, passo à análise do *corpus* propriamente dito, seguindo a fundamentação teórica já apresentada e às perguntas de pesquisa previamente elencadas.

5. Discussão dos dados

Antes de começarmos com a análise dos dados, analisemos a **Fig. 3** (abaixo) que, de certa forma, demonstra como se dá a relação entre as redes sociais e o jornal nos dias de hoje. No canto inferior esquerdo, pode

se ver o *e-mail* (ou carta) sendo a mais tradicional forma de se corresponder com o jornal. Esta comunicação, realiza-se em via de mão única, demonstrado a partir de uma seta que sai do locutor (o leitor) até seu interlocutor (o jornal). Este fenômeno, também acontece em algumas redes sociais como o Viber e o WhatsApp que propiciam a criação de conteúdo jornalístico provido pelos leitores para alimentarem suas páginas. Sendo assim, estas duas últimas redes fazem de seus usuários cidadãos-repórteres, os quais podem escrever, filmar e fotografar fatos a fim de contribuir com a pauta do jornal.

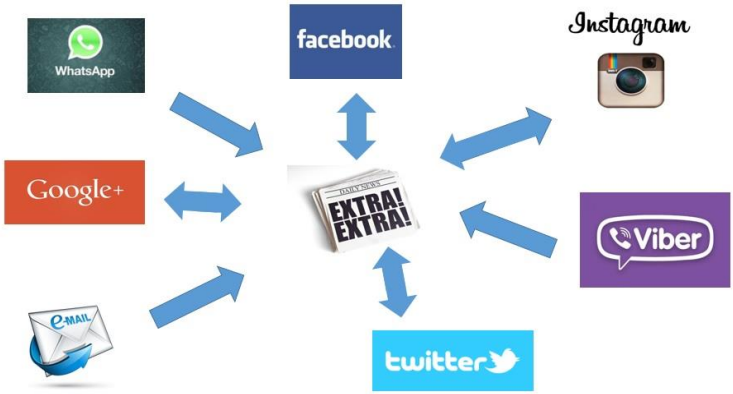


Fig. 3: Meios de comunicação entre leitor e jornal.

Diferentemente, temos redes sociais como: Google+, Facebook, Instagram e Twitter, que estabelecem uma relação dialógica mais fluida, onde podem se alimentar de conteúdo advindo do jornal e também permitir que seus usuários comentem, passem a notícia adiante e que o jornal republique o que fora comentado nessas redes a partir das notícias ali postadas, além de disponibilizar este conteúdo na página impressa através de comentários, críticas e opiniões que vieram das próprias redes.

A seguir, na **Fig. 4**, pode-se ver um anúncio publicado no jornal *Extra* do Rio de Janeiro, convocando seus leitores a contribuir com reportagens de cunho denunciativo ao jornal, através do aplicativo de celular WhatsApp. Há uma pergunta no canto superior esquerdo direcionada ao leitor: "Não gostou?"; onde espera-se que a resposta do leitor seja emitida através de uma ação, representada visualmente através do balão à direita, que está vazio, a fim de ser preenchido com uma fotografia tirada pelo próprio leitor do jornal acerca de algo ruim, como vemos na figura

em questão, um buraco na rua com água dentro. Sendo assim, o leitor estaria livre para sugerir a pauta das notícias a serem escritas, tendo em vista algo que o mesmo não gostou, acontecendo dentro de sua comunidade e, tendo o jornal como uma voz que o representasse perante a sociedade.

Fig. 4: Anúncio acerca do Whatsapp publicado no jornal Extra.

29/05/2015 Extra Digital - Extra - 29 mai 2015 - Page #62

BONECO CIDADÃO

Via abandonada gera um arsenal de reclamações

FOTO DO LEITOR RODRIGO DA SILVA

A Rua Pedro José de Souza Jardim está cheia de lama

Rua no Arsenal não tem asfalto nem saneamento básico. Prefeitura promete enviar uma equipe nos próximos dias

"A rua não tem infraestrutura para as pessoas morarem". O desabafo é do consultor de telecomunicações Rodrigo da Silva, de 35 anos, sobre a Pedro José de Souza Jardim, no Arsenal, em São Gonçalo.

— Não tem asfalto, saneamento básico... A via está completamente abandonada — reclama ele.

Rodrigo informou ao Zé Lador que, há duas semanas, a prefeitura enviou uma máquina, mas não adiantou:

— Os funcionários só fizeram o serviço no fim da rua e sumiram. Já entrei em contato com o órgão várias vezes para pedir melhorias, mas não deu em nada.

A Secretaria de Infraestrutura informou que foi realizada uma obra paliativa, mas que uma equipe irá ao local nos próximos dias para fazer uma avaliação.

Fig. 5: Notícia de cunho denunciativo publicada no jornal *Extra*.

Na **Fig. 5**, pode-se ver uma notícia que foi publicada no jornal Extra, em maio de 2015, advinda do aplicativo de celular WhatsApp. A notícia foi publicada dentro do suplemento dos chamados "jornais de bairro", sendo este o da cidade de São Gonçalo. Também existem outros suplementos no jornal, tais como: Zona Oeste e Baixada. Todas estas três regiões do estado do Rio de Janeiro, que trazem muitas notícias que vieram do leitor através do WhatsApp, são tradicionalmente mais esquecidas pelos governantes, em termos de investimentos e serviços básicos.

Ao se analisar a notícia da **Fig. 5**, pode-se ver que, o jornal de certa forma, faz um jogo de palavras com o léxico "arsenal" que é o nome do bairro a que se fala, quando diz que a rua gera "um arsenal de reclamações". Este jogo de palavras contribui com a significância do problema a ser denunciado pois a palavra "arsenal" é o substantivo coletivo de armas e munições.

Pode-se ver também, a foto que foi tirada pelo próprio leitor do jornal, e as falas que foram enviadas pelo WhatsApp, fato este confirmado pelo balão vermelho dentro da foto que diz: "Essa notícia chegou por aqui". E mais adiante, o número de WhatsApp do veículo jornalístico.

Outro fato que nos chama atenção, foi a criação da mascote Zé Lador, outro jogo de palavra com o substantivo "zelador", aquele que zela, preza pelo estar de algum lugar. Esta figura, torna-se icônica neste tipo de notícia. A mascote assemelha-se a um super-herói, de pele negra e uniforme nas cores da bandeira do Brasil e com o símbolo do jornal no peito. Isto sugere que o jornal representa o herói que irá salvar o leitor e sua comunidade. A mascote serve como símbolo de identificação e afeição, que auxiliará a identificar não apenas as notícias que vieram dos leitores, mas também o jornal como o grande auxiliador a resolver as mazelas da sociedade.

No último parágrafo da notícia em questão, pode-se ver a entrada indireta da voz do poder público, sendo sempre mediada pelo jornal, ou seja, este fará a ponte entre o leitor, sua comunidade e os governantes.

A última figura a ser analisada foi retirada do jornal *O Globo* em maio de 2015, na chamada seção "Dos leitores", onde dividem-se comentários e notícias provenientes de redes sociais, com os já tradicionais *e-mails* e cartas ao jornal.

17/05/2015 Infoglobo - O Globo - 17 mai 2015 - Page #13

Domingo 17.5.2015 **Dos Leitores** O GLOBO | 13

Das redes sociais

oglobo.com.br/participe
Eu-repórter

EU
"Um carro da prefeitura pode ocupar vaga de quem tem necessidades especiais?"
Ronaldo Câmara,

sobre o veículo com adesivo da Secretaria municipal de Conservação flagrado em uma vaga destinada a portadores de necessidades especiais, por volta das 16h30m do último dia 6, na Av. Ataulfo de Paiva, altura do 1.120, no Leblon. A secretaria reconheceu o erro, informou, em nota, que o carro pertence a um engenheiro que presta serviços à prefeitura, e acrescentou que ele seria advertido.

instagram.com/jornaloglobo/
Instagram

"Custava jogar o lixo na lixeira, humano?"
@gudavila82

Parque Lage precisa ser mais bem cuidado e preservado pelos frequentadores

facebook.com/jornaloglobo
Facebook

"De volta ao trono"
Max Lima

Bruce Dickinson, vocalista do Iron Maiden, está curado do câncer na garganta descoberto pouco antes do Natal

twitter.com/jornaloglobo
Twitter

"Esta aí é guerreira!"
@arrobaglutz

Amira, bebê síria de 2 meses e 1kg, sobrevive à invasão de campo de refugiados pelo Estado Islâmico

Fig. 6: Página com notícias e comentários vindos de redes sociais do jornal *O Globo*

Na primeira foto à esquerda, vemos uma notícia enviada pelo site do jornal na seção "Eu-repórter" e, mais adiante, comentários retirados de diferentes redes sociais como Instagram, Facebook e Twitter.

A primeira notícia, assemelha-se à que fora publicada no jornal *Extra*, com pauta, foto e texto vindos do leitor, mas com maior grau de interferência do jornalista e um formato que se assemelha à uma "nota" e não uma reportagem. Podemos ler a primeira fala entre aspas, que presumimos ter sido a fala do leitor, enviada pela rede social; no entanto, o texto em itálico parece ser a inserção de outra voz, a do jornalista. Com isso, vemos a construção de dois textos construídos e mais bem delimitados, que no jornal *Extra*, onde as vozes se misturam em apenas um texto. Nas demais inserções à direita, vemos apenas comentários de notícias que foram publicadas nas diferentes plataformas digitais sendo republicados na edição *online* do jornal. Logo, pode-se dizer que o jornal *O Globo* deu menos ênfase às redes sociais como forma de entrada do leitor no jornal. Em sua maioria, o jornal apenas reproduziu comentários acerca de notícias do jornal.

6. Considerações finais

Para concluir, pode-se dizer que foram encontradas mais ocorrências de notícias provenientes de redes sociais no jornal *Extra*, sendo este também o jornal mais barato entre os três analisados. Tal fato, pode sugerir que a comunidade que usa o jornal como ferramenta de denúncia, vê o jornal como um representante de suas necessidades e irá realmente ajudá-la na solução de seus problemas. No jornal *O Globo*, foram encontradas

menos ocorrências desse tipo de notícias, mais uma variedade maior de redes sociais foram mencionadas. Foi mais visto, a republicação de comentários retirados de redes sociais de notícias postadas pelo jornal. Já no jornal *O Dia*, nenhuma ocorrência foi encontrada.

Respondendo às perguntas de pesquisa:

1) Quem são as vozes que participam desse novo meio de fazer um jornal? O que essa(s) comunidade(s) discursiva(s) têm a proferir? Como o jornal dá voz a essas comunidades? Que tipo de textos são produzidos por essas comunidades discursivas?

As vozes encontradas nas notícias são, geralmente, de moradores de comunidades periféricas, já tradicionalmente negligenciadas pelo poder público. Estas, enxergam no jornal um representante do povo, alguém que irá intermediar a negociação ou a solução de seus problemas junto ao poder público. Geralmente, essas comunidades retratam problemas como ruas não asfaltadas, buracos, falta de serviços públicos básicos, ou seja, problemas resultantes da omissão de seus governantes. Os textos produzidos são de cunho denunciativo com o possível uso de recursos de linguagem como a ironia ou o jogo de palavras por parte do jornalista.

2) Como é o fazer-jornalístico a partir de uma entrada mais incisiva no texto de um leitor que também faz a notícia? Logo, qual seria essa nova produção de sentido estabelecida entre leitores-escritores e jornal que torna um conteúdo em "denúncia"?

Esse fazer jornalístico parece dar voz ao leitor, a partir do fato que, este escolhe a pauta que vai ser publicada, tornando-a mais interessante ao público-leitor. Assim sendo, os leitores veem no material impresso a materialização da sua voz e de sua comunidade através da denúncia reportada por uma rede social. A partir do envio de foto ou vídeo e de uma narrativa sobre o problema em questão, o jornalista constrói uma narrativa que tem como base o problema enviado pelo leitor. Com isto, o jornalista, de certa forma, se exime de qualquer culpa na apuração dos fatos, pois este, não visitou o local em questão para atestar a veracidade dos mesmos, apenas reportando o ocorrido através da foto ou vídeo enviados. A produção de sentido é estabelecida a partir de dados enviados pela rede social, assim como o problema relatado em si, que perpassa diferentes comunidades. Pode-se adicionar ainda, a ponte que o jornal faz entre leitor-autor e poder público. Com esse novo fazer-jornalístico, diversas comunidades discursivas podem opinar sobre notícias através de

diferentes mídias e contribuir com fatos e notícias para o jornal.

Com isto, o veículo ganha em publicidade e, quiçá, credibilidade entre seus leitores, ao reiterar que, através dessas novas formas de se noticiar fatos, o jornal dá voz a uma nova parcela da população e este tem um alcance maior onde muitos jornalistas, a grande mídia e o poder público não chegam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBI, Silvia Helena. A teoria polifônica de Ducrot e a análise do discurso. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, vol. 8, n. 1, p. 183-209, jan./jun. 1999.

DEUSDARÁ, Bruno. Pragmática e discurso: a noção de texto em questão. *Desenredo*, Passo Fundo, vol. 9, n. 2, p. 340-357, jul./dez. 2013.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da linguística. *Linguagem & Ensino*, vol. 1, n. 1, p. 3-32, 1998.

LAGE, Nelson. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. Noções de pragmática. In: ___. *Pragmática para o discurso literário*. Trad.: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

MARCONDES, Danilo. Desfazendo mitos sobre a pragmática. *ALCEU*, vol. 1, n. 1, p. 38-46, jul./dez. 2000.

PEUCHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

ROCHA, Décio. Enlaçamentos enunciativos em análise do discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, vol. 11, n. 1, p. 11-36, jan./abr. 2011.

_____. Cartografias em análise do discurso: rearticulando as noções de gênero e cenografia. *D.E.L.T.A.*, vol. 29, n. 1, p. 135-159, 2013.

_____. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, vol. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

REPRESENTAÇÕES DE UMA CIDADE: OS CORDÉIS DE FRANCISCO BARBOZA LEITE E AS CRÔNICAS DE SILBERT DOS SANTOS LEMOS

Tania Maria da Silva Amaro de Almeida (UNIGRANRIO)
tania.amaro@unigranrio.br
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UNIGRANRIO)
jpinheiro@unigranrio.edu.br

RESUMO

A proposta deste estudo é analisar a historicidade do município de Duque de Caxias a partir das fontes literárias de Francisco Barboza Leite e Silbert dos Santos Lemos, que escreveram na e sobre a cidade em sua própria contemporaneidade. Buscamos refletir acerca das concepções de cidade esboçadas por ambos, apoiando nossa pesquisa em Chalhoub & Pereira (1998), Chartier (1990), Duby (1995), Halbwachs (1990), Le Goff (1996), Nora (1995), Pesavento (2006), Braz & Almeida (2010), Almeida (2014) e Souza (2014). Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa, cujo destaque se dá sobre os métodos de interpretação de texto. A hermenêutica incide no discurso e nas formas de representações literárias que se referem à cidade; além disso, o método comparativo contrapõe as representações da cidade em estilos diferentes, como a prosa de Santos Lemos e a poética de Barboza Leite. Nesse sentido, a investigação se propõe a analisar as representações da cidade explicitadas nas obras desses dois autores, de forma a identificar e discutir as questões em jogo numa determinada temporalidade, ao expressar formas diversas de pensar, sentir, imaginar, representar, pois com seus textos, percebemos a complexidade de uma cidade que constrói suas próprias interpretações a partir de sua produção literária, revelando suas sensibilidades na percepção e representação da realidade.

Palavras-chave: Memória. Representações. Duque de Caxias.

1. Apresentação

O presente estudo tem como objetivo principal refletir sobre a historicidade do município de Duque de Caxias a partir das fontes literárias de Francisco Barboza Leite e Silbert dos Santos Lemos, que escreveram na e sobre a cidade em sua própria contemporaneidade.

É no sentido de contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a história do município de Duque de Caxias, que decorre, pois, este artigo. Contemplando a aproximação entre história e literatura, ao se apropriar da obra literária "…como um problema histórico a ser explorado e analisado" (CHALHOUB & PEREIRA, 1998, p. 7), preten-

de-se tomar como objeto de estudo a questão das representações da cidade no âmbito da poiética e literatura da Francisco Barboza Leite e na prosa e crônica de Silbert dos Santos Lemos.

Seria possível problematizar a história na literatura de um determinado tempo? Palavras, expressões ou estilos de escrita encontrados em um determinado documento só começam a adquirir sentido se não se quer cometer anacronismos, quando colocadas em seus contextos próprios de produção e circulação. Citando Roger Chartier:

> Mas há uma [...] maneira talvez mais inesperada de considerar a relação entre literatura e história. [...] em alguns textos literários [há] uma representação aguda e original dos próprios mecanismos que regem a produção e transmissão do mistério estético. Semelhantes textos que fazem da escritura, do livro e da leitura o objeto mesmo da ficção, obrigam os historiadores a pensar de outra maneira as categorias fundamentais que caracterizam a "instituição literária". [...] é preciso ter distanciamento [...] para compreender quais foram as razões da produção, as modalidades das realizações e as formas das apropriações das obras do passado. E também é preciso compreender em sua própria historicidade e instabilidade. (CHARTIER, 2000, p. 197)

Assim, ao aproximarmos a história e a literatura, vislumbramos ser possível ao historiador participar da averiguação daquilo que motivou os produtores das narrativas a fazê-las, quais são as memórias do tempo que estão ali presentes. É nesse caminho interdisciplinar que pretendemos conduzir nossa abordagem, possibilitando o diálogo da história com outras áreas da produção do conhecimento científico, principalmente a literatura, para pensarmos as concepções sobre a cidade de Duque de Caxias delineadas por autores que escreveram na e sobre a sua própria contemporaneidade.

2. As fontes

Ao analisar a trajetória de Francisco Barboza Leite, percebemos sua atuação como um artista múltiplo. Nascido em Uruoca, no Ceará, saiu de sua terra natal em 1936, indo para Fortaleza em busca de garantia do sustento e continuidade dos estudos.

Retocador de fotografias, desenhista, pintor, poeta, escritor, ilustrador, técnico de recursos audiovisuais, compositor, cordelista, entre outras tantas experiências (TORRES, 2015, p. 217-225), Barboza Leite chegou a Duque de Caxias em 1952. Era amigo de Solano Trindade, com quem trabalhava no IBGE e que o trouxe para a cidade, onde colaborou intensamente nos campos da cultura e educação, entre as décadas de

1950 e 1990.

Nessa mesma época, encontramos Silbert dos Santos Lemos, ex--repórter de polícia, colunista social e delegado, que relatou em seus escritos, o submundo duquecaxiense, contextualizando a cidade a partir do jogo, prostituição e violência, demarcada sob o viés da marginalidade e poder político. (ALMEIDA, 2014, p. 33)

Santos Lemos nasceu no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro, no dia 19 de agosto de 1928, e faleceu em Duque de Caxias no mês de outubro de 1987. Havia chegado a Duque de Caxias no ano de 1953, para substituir o repórter policial Barreira como correspondente de jornais do Rio de Janeiro, *A Notícia* e *O Dia*. Permanecendo na cidade, exerceu os cargos de escrivão e delegado, após formar-se em Direito.

Ambos os autores viveram em Duque de Caxias entre as décadas de 1950 e 1990 e suas obras são muito significativas, pois nos trazem a possibilidade de percepção do cotidiano da cidade, ainda que sejam escritas de estilos diferentes: a prosa de Lemos e a poética de Leite. Assim, afirmamos com Georges Duby que

> (...) é necessário descobrir os termos reveladores, e mais que as palavras, as apresentações, as metáforas e a maneira pela qual os vocábulos se acham associados; aqui reflete-se inconscientemente a imagem que tal grupo, num dado momento, tem de si próprio e dos outros. (DUBY, 1995, p. 136)

Os escritos de Barboza Leite e Santos Lemos revelam representações da cidade, com destaque para o tipo de imagem que os autores criaram, sendo possível reconstruir interpretações que os colocam nos cenários e entre os sujeitos com os quais conviveram. A partir dessa questão, vislumbramos nas obras desses autores a memória bastante presente e, a partir de Maurice Halbwachs, cuja abordagem versa sobre a questão de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, visto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo, afirmamos que a história começa justamente onde a memória acaba e a memória acaba quando não tem mais como suporte um grupo. A memória é sempre vivida, física ou afetivamente. No instante em que o grupo desaparece, a única forma de salvar as lembranças "é fixá-las por escrito em uma narrativa uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem". (HALBWACHS, 1990, p. 8)

Ao estudar as relações da história e dos olhares dessa produção literária sobre a região, desdobrando de que forma Leite e Lemos enxergaram a sua cidade, imaginamos construir explicações que nos permitam

ampliar o conhecimento sobre o passado, pois o indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições.

Podemos, assim, criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica.

> Mas quem era esse Barboza Leite, discretamente desdenhado por nossos acadêmicos, mestres e doutores? Barboza Leite foi (e continua sendo) a figura mais expressiva da intelectualidade caxiense. Sem panfletarismos [*sic*], sectarismos ou atitudes demagógicas – coisas tão bem-vindas aos nossos intelectuais e militantes políticos - conseguiu dobrar habilmente os donos do poder e impor muitos dos seus projetos educacionais e culturais. (TORRES, 2015, p. 217-218)

Conforme descreve Torres, Barboza Leite percebia a cidade de Duque de Caxias como um microcosmo cultural miscigenado, criado em função da sua população emigrante. (TORRES, 2015, p. 222)

De outro lado, temos Silbert dos Santos Lemos. O estilo jornalístico direto e o caráter testemunhal de seus textos, já que o autor, como jornalista policial, conviveu com esses protagonistas e com "o ambiente asqueroso que chegou a transformá-lo num alcoólatra" (LEMOS, 1967, p. 10), permitem-nos perceber, com clareza, os limites por onde os moradores lutavam para sobreviver e como essas experiências coletivas construíam e operavam um segmento social marcado pela miséria, pelo vício e pela violência.

> Santos Lemos, apesar de seus dramas pessoais, manteve serenidade suficiente para construir uma obra literária rica em informações, curiosa e de denúncia das mazelas sociais. Sua posição em nossas letras é impar. Através dos livros que publicou, com os próprios recursos, desfilam tipos humanos que povoam as páginas policiais. São anti-heróis (tornados heróis na poesia "Santo Verdade", de Newton Menezes) de carne e osso, com registro de batismo e - algumas vezes – endereço conhecido. (TORRES, 2015, p. 214-215)

Pensar as contribuições desses dois autores, a fim de perceber as representações sobre o município de Duque de Caxias, faz com que observemos seus diferentes olhares sobre a cidade. A partir das reflexões de Sandra Jatahy Pesavento, entendermos a literatura de ambos como um convite para a reflexão sobre a historicidade do município, como representações da cidade que nos possibilitam identificar e discutir as questões em jogo numa determinada temporalidade, ao expressar formas diversas de pensar, sentir, imaginar, representar. (PESAVENTO, 2006, p. 22-23)

Para a reconstrução de nossa historicidade, essas obras são fontes

literárias relevantes, produtoras de sentidos para a história local e regional, como testemunhos de nosso legado histórico.

3. A cidade representada

Ao escolhermos as obras de Barboza Leite e Santos Lemos para refletir acerca da historicidade do município de Duque de Caxias, identificamos nas mesmas a possibilidade de (re)construção de uma realidade social, que pode ser pensada e lida nos escritos destes autores. A percepção que Leite e Lemos fazem do cotidiano é produtora de estratégias e práticas que justificam e legitimam as escolhas e condutas de suas personagens.

Nesse sentido, nos identificamos com as proposições de Roger Chartier quando afirma que as representações permitem avaliar o ser percebido que um indivíduo ou grupo constroem e propõem para si mesmos e para os outros. O conceito de representação em Chartier se apresenta como alternativa de compreensão do social e cultural da realidade via representação, o real como sentido, recebe sentido, é representado, pois "a *representação* que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social". (CHARTIER, 2002, p. 177)

Buscamos, ainda, as contribuições de Pierre Nora acerca das discussões sobre memória e história, quando pensamos que a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais e a memória apoia-se sobre o "passado vivido", o que permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural. Essa narrativa incorporada à literatura é um convite para a reflexão sobre o passado, pois ali podemos perceber a complexidade do cotidiano e, no nosso estudo, a problemática de uma cidade que, inserida na região da Baixada, tenta construir suas próprias interpretações.

Ao estudar as relações da história e dos olhares da produção literária sobre a região, desdobrando de que forma os autores enxergam a sua cidade, imaginamos construir explicações que nos permitam ampliar o conhecimento sobre o passado, de forma que tenhamos novas concepções para as relações sociais de nosso presente. Reafirmando com Nora, a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais:

> A história, porque operação intelectual e laicizante demanda análise e dis-

> curso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém. (NORA, 1981, p. 9)

Em suas obras, Barboza Leite e Santos Lemos abrem espaço para o discurso da realidade social, contando, a seu modo, a história da cidade, lançando seus olhares sobre sua contemporaneidade, fazendo com que suas personagens reais possam ser lidas e interpretadas, a fim de decifrar o seu espaço, que é a cidade.

As representações desses autores espelham ideias e concepções que refletem relações, interesses e mecanismos pelos quais grupos tentam impor a sua concepção do mundo social, os seus valores e o seu domínio (CHARTIER, 2002). Se por um lado, Francisco Barboza Leite foi o emigrante que chegou a Caxias e com sua arte foi capaz de reintroduzir a imaginação e a linguagem ao espaço, lançando seu olhar à cidade sob uma nova ótica, atribuindo a ela significado e absorvendo-a, sendo por ela absorvido, tornando-se cidadão; por outro lado, nas obras de Santos Lemos, observamos uma cidade contada a partir da transgressão, de um olhar sobre a realidade vivida, sem a cumplicidade que se abriga no olhar cúmplice da arte.

Em muitos momentos, Lemos escandalizou a pequena burguesia provinciana da Caxias de antigamente. Em sua literatura se escancaravam as portas de uma galeria que exibia tipos que a sociedade evita dar voz: prostitutas, bicheiros, malandros e marginais de todos os tipos. (TORRES, 2011, p. 56)

> A terra de Lima e Silva é e sempre foi um pedaço do Nordeste, com 60% de sua população constituída de nordestinos ou deles descendentes, que para a fronteira da então Capital da República se deslocavam em busca de melhores dias. E não vieram para o sul, é justo que se diga, homens cultos, conservadores de bons princípios, de formação moral digna. Vieram, em sua maioria, exatamente os menos favorecidos pela sorte, pobres, analfabetos, fugidos das terras secas e rachadas, inclusive, muitos deles, da própria Justiça. A cidade crescia graças à iniciativa particular, à falta de fiscalização, ao lenocínio, à contravenção, à liberdade de vender geladeira até nas calçadas das ruas, ou de aumentar o preço do cafezinho (...). Bastava os jornais noticiarem que se cogitava de um aumento (...). (LEMOS, 1967, p. 106)

Ao analisarmos as diferentes impressões sobre a cidade nas obras dos autores aqui estudados, percebemos as acomodações e contrastes que o cotidiano urbano moldou em cada um desses autores.

Santos Lemos evidencia uma ausência do Estado no município, que crescia apoiado em iniciativas particulares, na falta de fiscalização, no lenocínio e na contravenção. Ainda, chamava Duque de Caxias de "cidade aberta", onde prevalecia a corrupção, a prostituição, o jogo do bicho, a maconha, a discriminação racial e a violência policial, que se manifestava nas torturas e extermínio de presos, principalmente de negros; ainda, os esquemas ilegais de acumulação, sendo um espaço livre do controle policial e envolvendo o poder político através da cumplicidade, com a qual as autoridades municipais lidavam com essas questões.

> Para além da vida nos bairros populares ou privilegiados e por entre o convívio dos demais segmentos que os desprezavam ou temiam, desenvolvia-se o mundo da bandidagem, da prostituição, do jogo e dos vícios que se esgueiravam nas ruas do centro, do Gramacho, de Santa Cruz da Serra, cuidando da sobrevivência com as estratégias adequadas às experiências que sofriam e produziam. (BRAZ & ALMEIDA, 2010, p. 106)

De outra forma, Barboza Leite faz uma exaltação às belezas naturais e a um esforço de construção da cidade, pautado no trabalho de seu povo, tal como podemos verificar em *Exaltação à Cidade de Duque de Caxias*, composição do autor – letra e música –, com os arranjos sinfônicos do maestro Clóvis Ferreira Lima, e que se tornou o hino do município, através da Lei n. 1616, de 28 de dezembro de 2001, de autoria do vereador Laury Villar. O hino foi executado pela primeira vez no encontro de trabalhadores do município, na década de 1960, no SESI de Duque de Caxias. Apesar de ser tocado em vários eventos públicos, o hino só passou a ser oficial depois de mais de 40 anos.

> Todo arvoredo é uma festa
> de pardais acordando a cidade.
> Toda a cidade é uma festa de metais
> em inesperada atividade.
> Caxias, ecoam clarins sobre tuas colinas;
> o sol é uma oferta de cores sobre tuas campinas.
>
> Quando mal adormeces já estás levantada:
> És do trabalho a namorada.
> Tuas fábricas se contam às centenas.
> Um grande povo teu nome enaltece,
> Construindo riqueza, inspirando beleza
> Que ao Brasil oferece
> Nesta baixada onde Caxias nasceu,
> O progresso é o lema que o trabalho escolheu.
>
> De plagas distantes, deste e de outros países,
> São os teus povoadores,
> Toda essa gente no esforço viril,
> de fazer do teu nome um pendão do Brasil. (LEITE, 2011, p. 2)

Para Marlucia Santos de Souza, Barboza Leite através de seu hino, pensa a cidade como uma orquestra ordenada, hierárquica e harmoniosa: "as belezas produzidas pelo trabalho deveriam ser controladas pelo Estado ou pelo capital privado nacional (...) o lugar da cidade de Caxias está dado (...) o progresso chegaria [pelo] trabalho". (SOUZA, 2014, p. 111)

A trajetória de Barboza Leite tomou consistência em sua obra, ao delinear seus projetos, ao fazer da cidade de Duque de Caxias um tema importante a ser discutido, significado, representado. Mesmo não sendo um conhecedor dos princípios acadêmicos, conseguiu representar a cidade, seus habitantes, seu espaço, em letras, tintas e versos, com propriedade que possibilita a todos que se debruçam sobre sua obra, (re)conhecer este espaço vivenciado e vivido pelo artista,

> Quando chegou a Duque de Caxias, a cidade era pouco mais que uma estação de trens maria-fumaça, cercada de casas humildes em ruas sem calçamento, esgoto e água encanada. Entretanto, tinha algo que encantava aquele cearense do sertão: uma população emigrada que criara um verdadeiro microcosmo cultural miscigenado. Em Caxias, Barboza se sentia em "casa", pois tinha o seu "sertãozinho" a poucos quilômetros da Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. (TORRES, 2015, p. 221-222)

Francisco Barboza Leite integra sua obra ao conhecimento *in loco* que adquire, vivenciando a formação do espaço, da história em permanente construção. No cordel *A Verdadeira História de Duque de Caxias*, o poeta revela sua convicção de que é necessário mudar a visão que se tem da mesma.

Vou falar de uma cidade
da Baixada Fluminense
que ganhou notoriedade
que ao meu sentir não convence
- preciso é que se repense
- no que sobre ela foi dito
em tanto papel mal escrito
que a imprensa divulgava
e, de tal modo criava
a noção falsa de um mito.

A cidade é muito nova
mas cresce muito depressa
digo e ofereço a prova
que é o que me interessa
para que o valor meça
de uma terra em expansão
formada sem previsão
guiada mas pelo senso

de um proveito assaz imenso
fruto espontâneo do chão.

[...]
Colonos aqui chegavam
vindos do estrangeiro
nordestinos que emigravam
aqui paravam primeiro
a terra virou celeiro
que a todos aceitava
a ninguém discriminava
para o progresso ajudar
e a cidade prosperar
era o que interessava.

(LEITE, 1984, p. 1-6)

No cordel *A Grande Feira de Duque de Caxias*, Leite revela os aspectos culturais e identitários da cidade, que o deixem impressionado. Quem, ao ler esse cordel não reconhece as curvas que esta faz ao longo da avenida? Os sabores e dissabores da feira?

Não se trata de pessoa
nem visagem ou pensamento,
a minha estória é boa
descreve um acontecimento
grande e feliz evento
como tal considerado
muitas vezes relatados,
favorece a economia
contribui para a alegria
do pobre ao remediado.

Trata-se de feira afamada
que acontece em Caxias,
igual não há na baixada
com tantas mercadorias
faianças ou prataria
em grande variedade
espantosa quantidade
de tudo que se imagine
minha pena não define
toda sua enormidade

Uns pontos quero marcar
de graça tão evidente,
basta você esperar
daí há pouco pressente...
[...]
E, muitos tipos iguais
ao que foi comentado
são figuras colossais

que me deixam impressionado
e, ainda mais, interessado
em advertir ao leitor
como deles o valor
está na grande humildade,
e nós pagamos com piedade
o que eles nos dão por amor.

[...]
A feira é um panorama
de efeito gigantesco
feitos de sonhos e dramas
tangenciando o dantesco.
também nela o grotesco
se alia ao maravilhoso

(LEITE, 1984, p. 3-8)

A grande feira de Duque de Caxias simbolizava a união do passado nordestino ao presente duquecaxiense do poeta, era lugar de projeção da cultura nordestina na Baixada Fluminense.

A obra de Barboza Leite interliga-se ao seu conhecimento do espaço por ele vivido, representando-o de forma que possa haver interação, integração e reconhecimento que o leitor faz de si e do espaço apresentado pelo autor. Longe de estar alheio aos problemas sociais, Barboza Leite procurava expressá-los através da forma poética de sua arte.

De forma oposta, nas obras de Santos Lemos, verificamos o tom denunciador, provocador de tratar a cidade. A cidade vivida foi representada por Lemos de várias formas, mas sempre relacionadas à violência:

> Não é de hoje que Caxias sofre de má fama. E quase ninguém mais se lembra que ela serviu de berço ao Patrono do Exército Brasileiro [...] Caxias era lugar de crimes, de capanguismo – do tiroteio, da morte atrás do toco. De despoliciamento. De preso que sumia do xadrez e que não aparecia morto ou vivo em lugar nenhum. A cidade era de ninguém. *Ser de Caxias, estar em Caxias, vir de Caxias* [...] tudo que se ligasse a ela, era motivo de *ironia* [...] Em Caxias, a lei era a da pancada, nem sempre nas costas certas. [...] As autoridades locais, estaduais, federais, nada faziam [...] voltavam os jornais a difamar a cidade, chamando-a de Coréia.
>
> [...]
>
> Quem chegasse a Caxias, nos idos de 53 a 58, descia na Estação Ferroviária da Leopoldina ou na Praça do Pacificador, mesmo quando era mato puro, convicto que estava correndo perigo, pois a qualquer momento podia romper um tiroteio e o povo sair correndo, desabalado de terror, sem saber direito para onde. (LEMOS, 1967, p. 106-107)

A cidade que abrigava, em seus espaços, os pontos de encontro

para prosa de companheiros, a exemplo a Praça do Pacificador, revelam diferentes discursos em sua leitura. Essa cidade era também delimitada pelos pontos de poder que demarcavam o jogo político.

> Caxias era – e é – dividida ao meio pela linha férrea. Do lado direito, ficava o 'Ponto de Briga' na Vila São Luís. A casa do prefeito, erguida no alto de um morro, [...] curiosa. Deste lado, estava o mais novo bairro da cidade – 25 de agosto – onde as construções eram numerosas e se faziam com grande rapidez. Do outro lado, estava a Delegacia, o 311, bem próximo à residência do Deputado Tenório, construção frágil demais para merecer o título de 'Fortaleza' que lhe deram. Deste lado, já se encontravam o Cemitério do Corte Oito, a Praça do Pacificador, a Praça 23 de Outubro, a Praça da Estação, além da Matriz Santo Antônio, com sua linda e branca fachada, na rua José Alvarenga, do lado direito de quem entra na Av. Nilo Peçanha. Ficava a Prefeitura na Av. Rio-Petrópolis, em frente a um bordel [...]. Na Av. Nilo Peçanha, situava-se o maior comércio da cidade, com exceção do da Travessa Manoel Correa [...] sempre movimentada e cheia de gente. (LEMOS, 1967)

Analisar o que foi escrito por Barboza Leite e Santos Lemos, nos remete à observação da cidade que existe nos discursos tanto quanto em seus espaços concretos, o cotidiano dos indivíduos que interagem e se integram à cidade.

No discurso de cada um, tanto de Barboza Leite, quanto de Santos Lemos, evidenciam-se personagens que ajudam a construir a cidade, são sujeitos que constroem e dão força a memórias e identidades. São personagens reais, que respiram, vivem e sentem a cidade em si; que sofrem as ações, refletem e criam representações da cidade.

Na literatura de Santos Lemos, escancaravam-se as portas de uma galeria que exibia tipos que a sociedade evita dar voz: prostitutas, bicheiros, malandros e marginais de todos os tipos. (ALMEIDA, 2014, p. 98)

É fato que Santos Lemos vivenciou, sofreu e, por fim, participou. Nas suas memórias, está a crítica à repressão, mas da mesma forma, o relato de quem se inseriu na mesma. Na obra *Os Donos da Cidade*, o jornalista comenta acerca de um fato que o fez participar de um dos crimes cometidos pelos investigadores da Delegacia 311.

> Mas havia um grave inconveniente: aquele maldito repórter que parecia não gostar de ninguém, ter ódio no coração, não se podia nem dar um tapa num preso, principalmente se fosse preto, que ele estampava nos jornais em que trabalhava. Quanto mais matar... Um investigador mais esperto resolveu o problema: o jeito era levá-lo também naquela viagem às plagas longínquas dos rincões caxienses, em que só os policiais é que voltavam. (...) Fazê-lo matar também. Isto calaria a sua boca, quebraria sua pena, escangalharia sua máquina de escrever. (...) O jornalista, sentindo repugnância, fez pontaria para a testa (...). O derradeiro disparo ecoou pela escuridão da noite. (LEMOS, 1980, p.

140)

Evidencia-se uma interação entre as lembranças de Santos Lemos com a sociedade duquecaxiense e com os grupos dos quais fez parte. Na Duque de Caxias de seu tempo, alguns jornais que existiram, nasceram e viveram às custas das reportagens sobre crimes que ali aconteceram (ALMEIDA, 2014, p. 106). Silbert Santos Lemos conheceu e trilhou a fundo os caminhos do submundo duquecaxiense e testemunhou inúmeros fatos na "Caxias City" que tentou entender.

Miséria e prosperidade são as duas faces que representavam a cidade de Duque de Caxias. De acordo com Lemos, "se o lema de nossa bandeira era ordem e progresso, o de Caxias era desordem e progresso" (LEMOS, 1980, p. 26). Uma periferia onde as disputas pelo poder recorriam à coerção e aos desmandos da classe dominante, refletindo-se nos segmentos da população marcada pela miséria e violência.

Diferente de Santos Lemos, Barboza Leite utiliza-se da arte, da poesia. Porém, apesar do romantismo contido em suas palavras, o autor não está alheio à realidade.

> Mas, outras instâncias se entremeiam
> em tintas e planos adversos e insólitos.
> E, por que excusar-se o verso de afrontá-los
> - se a vergonha é de todos e a coragem é de poucos.
> até que se enuncie, dos valores aflitos,
> o grito que anule tamanhos absurdos?
> [...]
> São espaços mutilados, como bocas assustadas,
> e como nódoas que irrompem num rosto angustiado.
> [...]
> Ali a vida sobrevive de milagres e desintegra-se,
> a alma humana, como expungida das graças vitais,
> expungida dos favores divinos; expungindo o homem
> ou discriminado, o ser, de seus direitos naturais?
>
> (LEITE, 1986, p. 13)

Duque de Caxias, como objeto de pesquisa e personagem das páginas de nossos autores, revela-se com possibilidades variadas de leitura da realidade social e das disputas políticas operadas na localidade, o panorama social, a discriminação sofrida pela população marginalizada e as práticas violentas e corruptas do poder constituído.

Ambos os autores são contemporâneos em uma cidade que fervilha disputas e tensões, moldada pela ação de diferentes sujeitos históricos. Seus escritos resultam de suas experiências do vivido; ainda que,

com diferentes sensibilidades na apreensão e representação da realidade, interligam-se por letras que revelam o cotidiano da cidade, abrindo caminhos para diálogos com redes de relações sociais, aproximando a sociedade de seus espaços de poder, mas também utilizando a arte e cultura como meio de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tania Maria da Silva Amaro de. História e Memória: Santos Lemos e as representações sobre a cidade de Duque de Caxias. *Revista Magistro*, vol. 1, n. 1. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, p. 75-94, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1276/743>. Acesso em: 13-12-2015.

_____. *Olhares sobre uma cidade refletida: memória e representações de Santos Lemos sobre Duque de Caxias* (*1950-1980*). 2012. Dissertação (de Mestrado). – UNIGRANRIO, Duque de Caxias.

_____. *Olhares sobre uma cidade refletida*: memória e representações de Santos Lemos sobre Duque de Caxias (1950-1980). Duque de Caxias: ASAMIH, 2014.

BRAZ, Antonio Augusto; ALMEIDA, Tania Maria Amaro de. *De Merity a Duque de Caxias*: encontro com a história da cidade. Duque de Caxias: APPH-Clio, 2010.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia*: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. *A história cultural*: entre práticas e representações. Portugal: DIFEL, 2002.

DUBY, Georges. História social e ideologias das sociedades. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História*: novos objetos. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1995.

LEITE, Francisco Barboza. *A grande feira de Duque de Caxias.* Cordel. Duque de Caxias: Edição do Autor, 1984.

_____. *A verdadeira história de Duque de Caxias.* Cordel. Duque de Caxias: Edição do Autor, 1984.

_____. *Exaltação à cidade de Duque de Caxias.* Cordel. Duque de Caxi-

as: Edição do Autor, 2011.

_____. *Trilhas roteiros e legendas de uma cidade chamada Duque de Caxias.* Duque de Caxias: Consórcio de Administração de Edições, 1986.

LEMOS, Silbert dos Santos. *Sangue no 311.* Rio de Janeiro: Reper, 1967.

_____. *Os donos da cidade.* Duque de Caxias: Caxias Recortes, 1980.

_____. *O negro Sabará.* São João de Meriti: Destaque, 1977.

MARCÍLIO, Pedro. *Barboza Leite no rastro dos impressionistas.* Cordel. Duque de Caxias: [s.n.], s/d.

NORA, P. Entre memória e história: o problema dos lugares. Trad.: Yara Khoury. *Projeto História*: *Revista do PEPGH/PUC.* São Paulo: PUC, 1981.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e literatura: uma velha-nova história. In: COSTA, Cléria Botelho da; MACHADO, Maria Clara Tomaz (Orgs.). *História e literatura*: identidades e fronteiras. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 22-23.

SOUZA, Marlucia Santos de. *Escavando o passado da cidade.* Duque de Caxias: APPH-Clio, 2014.

TORRES, Rogério. *Caxias de antigamente.* Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2015.

_____. Santos Lemos: um santo que fumou, bebeu e escreveu. *Revista Pilares da História.* Duque de Caxias: IHCMDC; ASAMIH, 2011.

REVENDO A COMPOSIÇÃO: POR UMA ABORDAGEM CENTRADA NO USO

Rômulo Andrade de Oliveira (UFRJ)
andrade.o.romulo@gmail.com
Tainá Vinco (UFRJ)
tainavinco@hotmail.com
Vítor de Moura Vivas (IFRJ)
vitorvivas@yahoo.com.br
Felipe da Silva Vital (UFRJ)
felipe.vital02@hotmail.com
Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ)
wallacebcarvalho@gmail.com
Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ)

RESUMO

Em uma tentativa de observar os equívocos e confusões no ensino de morfologia dos livros didáticos, cujo referente muitas vezes é a gramática tradicional, há como objetivo, neste trabalho, destrinchar e exemplificar tais falhas a partir de dados dos livros analisados. Assim, através das recorrências encontradas, espera-se propor novas direções e abordagens do referido assunto em uma abordagem voltada para a língua em uso e de forma contextualizada. Os apontamentos são feitos a partir de leitura reflexiva dos capítulos destinados à formação de palavras –em especial, nesse caso, a composição – de algumas gramáticas e de livros didáticos do Ensino Médio.

Palavras-chave:
Morfologia. Formação de palavras. Composição. Ensino de gramática.

1. Introdução

Como ponto de partida para as observações feitas aqui, alguns autores foram escolhidos para representar a gramática tradicional, sendo, então, Cunha & Cintra (1985), Rocha Lima (1994) e Bechara (2001). Além disso, como ponto fundamental de correspondência com o ensino, foram utilizados livros didáticos direcionados para o 1º ano do ensino médio, quando o conteúdo de morfologia é trabalhado, sendo os autores escolhidos Cereja (2005) e Abaurre (2008).

Se fôssemos resumir as definições de composição presentes em todos os livros consultados, teríamos algo como: "formação de uma nova

palavra pela união de dois ou mais radicais, em que a palavra composta representa sempre uma ideia única e autônoma". Além disso, é comum a diferenciação dos compostos justapostos, em que os radicais não sofrem alterações fonológicas e conservam seu acento, dos compostos aglutinados, quando os radicais se submetem a um único acento, sofrem alterações fonológicas. Entretanto, por trás dessa aparente uniformidade, percebemos que há muitas confusões e problemas, como a *confusão de critérios*, *o tradicionalismo*, *a falta de problematização*, *a pouca (ou nenhuma) exploração semântica* e a *falta de relação entre a morfologia e o texto*, todos discutidos nas seções que se seguem.

2. *Inconsistência do uso de critérios*

A gramática tradicional tem o costume enraizado de dispor os critérios fonológico, morfológico, sintático e semântico de acordo com o que convém para as definições e classificações, manipulando, assim, os critérios para chegar aonde se quer. Entretanto, além de projetar definições incoerentes e repletas de lacunas, a inconsistência no manuseio dos critérios se expande até os livros didáticos devido à grande influência da gramática tradicional, levando diretamente para o ensino essa apresentação problemática dos conceitos.

Dessa forma, nos capítulos dedicados à formação de palavras, são usados critérios distintos para caracterizar diferentes processos, de maneira que a diferenciação não ocorre de maneira estável e pelos mesmo parâmetros. No caso da composição, por exemplo, a distinção habitual entre compostos justapostos e aglutinados se dá unicamente pelos critérios morfológico e fonológico, levando-se em consideração somente a (não) perda de elementos dos radicais que se juntam para formar o composto. Contudo, o critério semântico poderia ser utilizado em conjunto, uma vez que compostos aglutinados caracterizam-se por maior integração entre os radicais que os formam, o que leva a uma alta probabilidade de lexicalização através dos anos e do uso. Assim, compostos como *aguardente*, *embora* e *vinagre*, por exemplo, muito provavelmente já perderam sua composicionalidade para muitos falantes. Essa informação seria proveitosa para se alcançar uma caracterização ainda mais robusta e completa, mostrando, portanto, a importância de tentar sempre utilizar todos os critérios de maneira uniforme.

3. *Tradicionalismo e a falta de problematizações*

O tradicionalismo gramatical está fortemente relacionado à falta de problematização dos conteúdos/fenômenos linguísticos e ao uso de exemplos que se afastam da língua em uso e em constante mudança. Dessa forma, a gramática tradicional tende a trazer definições e exemplificações considerando apenas elementos prototípicos de cada de processo descrito, favorecendo a classificação categórica adotada e evitando elementos "problemáticos". Entretanto, o que causa ainda mais espanto é a enorme carência mesmo nas definições prototípicas, havendo lacunas propriamente naquilo que a gramática tradicional se propõe a fazer. Rocha Lima (1994), por exemplo, ocupa-se de uma longa lista de possíveis estruturas dos compostos (N+N, N+A etc.) sem ao menos descrever as relações básicas de significado relacionadas a cada uma dessas estruturas. Além disso, vale ainda levantar um questionamento: se a composição e derivação, considerados pela gramática tradicional os processos canônicos, recebem tão pouco espaço e discussão, o que resta para os processos tidos como "marginais"? Para atestar a pertinência dessa questão, basta constatar a inclusão de *corre-corre* - cujo processo formador, a reduplicação, não está listada nos capítulos de formação de palavras - em meios aos compostos nas gramáticas de Cunha & Cintra (1985) e Rocha Lima (1994). A reduplicação e, consequentemente, todos os seus produtos extremamente regulares (*esfrega-esfrega*, *pega-pega*, *pepeta*, *papato*) formam somente uma pequena parte de tudo o que é perdido nessa visão tradicionalista.

Os exemplos canônicos e cristalizados expostos pelas gramáticas e livros didáticos trazem um caráter tautológico ao ensino e à formação de palavras, ou seja, a morfologia pela morfologia. Sabe-se, no entanto, que os processos de formação de palavras envolvem grande dinamicidade e um conjunto vasto de dados interessantes que, em um contexto mais propriamente de ensino, podem aproximar o conteúdo à realidade dos alunos. Novas palavras surgem a todo momento, à medida em que temos a necessidade de comunicação rápida e eficaz. Se pensarmos em palavras como "desdizer" ou "desver", sabemos, pela semântica, que algo já dito não pode ser "desdito" ou algo visto "desvisto", porém, elas são perfeitamente compreensíveis, se encaixadas em um contexto pertinente. A compreensão das palavras, especialmente contextualizadas, são possíveis por conta do nosso domínio cognitivo dos processos de formação de novas palavras. Mesmo com o farto vocabulário que a língua portuguesa oferece, temos a necessidade de criar formas expressivas e específicas

para situações que as exigem. Logo, tudo isso, mais do que meramente uma caixa de informação adicional, merece fazer parte das informações prioritárias a fim de que os alunos percebam a amplitude da língua através da quebra de padrões pré-estabelecidos, em que só são válidas palavras dicionarizadas.

O apreço por apresentar os fenômenos linguísticos a partir de exemplos tradicionais e arcaicos distanciam os alunos de uma língua dinâmica que está à disposição das necessidades comunicativas cotidianas. Nesse sentido, os dados trabalhados pela gramática tradicional e pelos livros didáticos na parte dedicada à composição podem ser todos reunidos aqui de forma fácil, tamanha é a reutilização e a imposição de um conjunto estático. Compostos como *planalto*, *beija-flor*, *passatempo*, *vinagre*, *fidalgo*, *girassol*, *embora*, entre outros, são elementos de um grupo que sempre estará presente nas seções destinadas à composição. Através de exemplos como *amor-perfeito* (planta violácea, ornamental) e *gentilhomem* (homem nobre, fidalgo), percebemos que os referentes muito provavelmente já não fazem parte do contexto de uso dos alunos, resultando em um grau máximo de afastamento.

Ao tratar do que conhecemos por *composição* neoclássica, muitas páginas são destinadas pela gramática tradicional aos chamados *radicais eruditos*, que formam os *compostos eruditos.* Os chamados radicais eruditos, exceto pelo truncamento realizado após a composição (*dermato* por *dermatologista*, *cardio* por *cardiologista* etc.), não têm livre curso na língua portuguesa, pois são oriundos de outras línguas, com destaque para o grego e o latim. São, portanto, menos produtivos no que diz respeito ao surgimento de novas palavras, pois seus significados não são de conhecimento geral e, por isso, são mais ligados às áreas científica, técnica e literária. Ao apresentar de forma desproporcional um apreço pela linguagem rebuscada dos compostos eruditos, a literatura analisada não propõe problematização sobre como poderiam ser produtivas no cotidiano as outras palavras formadas por composição. Com o enfoque somente em exemplos canônicos e, agora, em *compostos eruditos*, perde-se novamente a oportunidade de questionamento sobre o motivo pelo qual criamos novas palavras instantaneamente. Assim, há a inegável necessidade de promover a aproximação entre o contexto de uso, a criatividade dos alunos e o que é trazido pela gramática tradicional e os livros didáticos.

A falta de problematização em cima dos processos – nesse caso, especialmente a composição – é uma crítica mais voltada para a gramática tradicional, uma vez que o ensino nem sempre pode se aprofundar em

questões que não cabem aos alunos de ensino fundamental e médio. Nesse sentido, há muito a ser aproveitado na seção de composição a partir da (1) *fronteira morfofonológica*, explorando os processos fonológicos entre os radicais formadores dos compostos; e, principalmente, a partir da (2) *interface morfossemântica*, essência da composição, tratada mais detalhadamente no tópico seguinte. Por fim, vale ressaltar que, mais uma vez, o caráter tradicional da gramática tradicional leva os livros didáticos a não preconizarem a criatividade do aluno, falante de português, considerando a língua como um organismo estático. Todos nós somos capazes de criar novas palavras respaldados nos diversos processos que nos permitem essas criações, ainda que, muitas vezes, os fenômenos não sejam conhecidos e dispostos sistematicamente. Um dos objetivos de um novo ensino de morfologia, portanto, é promover a consciência dessa sistematização e expandir o conhecimento aos elementos relegados pela gramática tradicional.

4. A não exploração semântica

Como mencionado no item anterior, a gramática tradicional e os livros didáticos não dão a atenção merecida ao que vem a ser a característica essencial dos compostos: o caráter semântico. O poder de rotular algo novo cuja estratégia primária de nomeação será a palavra composta é extremamente interessante e fundamental na descrição da composição. Contudo, Cereja (2005), em sua definição, abre uma enorme lacuna ao não mencionar que a palavra composta terá um sentido autônomo e diferente dos radicais que a originaram. Ainda nesse sentido, com exceção de Bechara (2001), todos os outros livros analisados não exploram noções semânticas básicas, tais como: (a) núcleo do composto, como em *tomaticultura* (DT-DM) e *milho verde* (DM-DT); (b) compostos endocêntrico (*sofá-cama) e* exocêntrico (*puxa-saco)*; (c) lexicalização; e (d) compostos resultantes de metáfora (*pé-de-moleque*, *copo-de-leite*) e metonímia (*boia-fria, dedo-duro*).

Se considerarmos os compostos endocêntricos como palavras cujo referente está diretamente identificável em seus componentes, ainda que só no núcleo (como em peixe-espada, por exemplo), enquanto compostos exocêntricos têm seu referente identificável através de processos metafóricos ou metonímicos, percebemos que há certa preferência, nas gramáticas e livros, pelos compostos endocêntricos. Entretanto, a interpretação direta pelos componentes nem sempre é possível, como é o caso de *lín-*

gua-de-sogra, brinquedo em que se assopra uma das extremidades para desenrolar a outra, o que nos remete à imagem de uma "grande língua", fazendo, assim, referência à figura pejorativa da sogra como aquela que "fala em demasia", "fofoqueira". Mesmo quando há exemplos de compostos exocêntricos, não são costumeiras a descrição e a explicação dos processos envolvidos nessa construção. Ao não explorar estes sentidos, as gramáticas e também os livros perdem a oportunidade de incorporar os sentidos polissêmicos e as metáforas e metonímias extremamente recorrentes nas formações de palavras por composição.

Em relação à metáfora e à metonímia, Sandmann (1992) diz que

> salta aos olhos, quando se examina a semântica das palavras compostas, quão grande é o número de compostos metafóricos e metonímicos, o que não causa espécie se se considerar que é principalmente o fator semântico que é responsável (...) pela constituição da palavra compostas.

Assim, percebe-se aqui que, além dos processos cognitivos serem imprescindíveis no ensino da composição, mencioná-los já nos dá grande avanço no objetivo de aproximar o aluno de sua realidade, favorecendo não só a compreensão como um maior interesse sobre o assunto. Bechara (2001), contudo, atribui à sintaxe a produtividade da criação de compostos, defendendo a ocorrência de um processo de transformação sintática em expressão nominal. Há, no entanto, um enorme número de casos que não são explicáveis pela sintaxe, pois se projetam para além dela, ancorando-se em processos cognitivos metafóricos e metonímicos e/ou estando em um grau tão avançado de lexicalização que a composicionalidade já se perdeu na interpretação do composto.

5. A morfologia no nível textual

Embora a morfologia se dedique, muitas vezes, ao estudo da palavra isolada, é preciso entender que o “estudo dos morfes” não precisa (e nem deve) encerrar em si mesmo. Quando o enfoque cai sobre as palavras isoladamente, o ensino acaba por se distanciar das perspectivas dos alunos, pois o estudo da palavra sem a exploração de um contexto maior e estruturado traz questionamentos a respeito dos aspectos pragmáticos e objetivos da disciplina. O acréscimo de textos do cotidiano e da realidade do aluno despertará maior interesse em aprender os processos de formação de palavras, uma vez que estará sendo inserido no seu fazer linguístico, ou seja, na sua fala usual. A morfologia traz ainda, embora isso nem sempre seja mencionado, importantes elementos que contribuem para a

formação do texto, tanto no âmbito coesivo quanto coerente.

Os livros didáticos analisados trazem alguns textos que exploram e resultados da formação de palavras em um plano mais amplo, isto é, no nível textual, mas a direção do olhar é sempre a mesma: do texto para as palavras. Cereja (2005), em sua definição de composição, traz um quadrinho em que há uma cama elástica com camelos em cima e uma placa dizendo "camelástica". O humor se explica ao considerarmos, primeiramente, os processos fonológicos que levaram cama elástica à *camelástica*, para, então, perceber a sutileza de CAMELástica, em que a o recorte em caixa alta representa o radical de *camelo* na palavra. Entretanto, há uma não-linearidade dos elementos que faz com que o exemplo se distancie da composição, uma vez que geralmente podemos verificar os radicais concatenados nos compostos sem grandes problemas. Assim, ainda que o quadrinho seja interessante e faça um jogo cativante com a linguagem, torna-se problemático trazer um exemplo passível de discussões logo para uma primeira apresentação do assunto.

De qualquer forma, ainda sobre a questão da direção tomada na relação morfologia-texto, é necessário que esse contato se dê também pelo outro caminho, o das palavras para o texto. Ao considerarmos a contribuição dos processos de formação de palavras através de elementos com finalidades discursivas eficazes, percebemos que os livros didáticos perdem a oportunidade de mostrar os benefícios do domínio da morfologia durante a produção de textos. Os compostos, por exemplo, trazem em si a característica de nomear e descrever de forma simples e rápida, podendo configurar-se como um poderoso elemento de condensação descritiva e retomada dentro do texto, podendo funcionar como uma excelente estratégia anafórica.

6. Considerações finais

Cada um dos pontos tratados aqui merece atenção e espaço de discussão nas gramáticas, nos livros didáticos ou em ambos. Além disso, os processos que são comumente considerados como "marginais" também deve ter seu espaço para que a área de formação de palavras, como um todo, seja um espaço para o tratamento e descrição de tudo o que acontece na língua. No âmbito da composição, propriamente, os tópicos elencados nos guiam para um olhar que vai além da definição clássica. Através da exploração semântica, percebemos o ponto essencial dos compostos, trazendo, então, como pontos importantes, a metáfora, meto-

nímia e a lexicalização. Vale ressaltar, mais uma vez, que tudo isso deve ser ligado a registros novos da língua e a um contexto de uso que faça parte do cotidiano do aluno, desvencilhando-se de um grupo restrito de palavras e promovendo uma aproximação entre o aluno e o assunto estudado. Assim, com um tratamento adequado para a composição e todos os outros processos de formação de palavras, o aluno pode usar de sua criatividade como falante aliada ao seu entendimento dos processos para promover a atuação da morfologia no nível textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português*: contexto, interlocução e sentido. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens, vol. 1: ensino médio. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CUNHA, Celso F. da; CINTRA, Luís F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LIMA, Carlos H. da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: EQUIPAMENTOS, SERVIÇOS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Bruna da Silva F. Miranda (UNIGRANRIO)
brunasilva.miranda@hotmail.com
Haydéa Maria Marino de Sant'anna Reis (UNIGRANRIO)
hmaria@unigranrio.edu.br

RESUMO

Estamos vivendo a época em que muito se fala em inclusão social e diferentes formas de promovê-la devido à demanda de pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade. Há algum tempo, essas pessoas não eram vistas nas instituições de ensino regular, no mercado de trabalho, bem como nos demais espaços da sociedade, pois viviam sob o domínio do medo, da opressão e da segregação. Na atualidade, através das proposições das leis contidas nas políticas públicas de inclusão e de estudos científicos realizados sobre o assunto, em busca de formas e estratégias de inclusão, esse cenário mudou e as pessoas com deficiência estão, cada vez mais, conquistando seu espaço na sociedade e desenvolvendo atividades diversas. Nessa perspectiva, com base em autores como Sassaki (2009), Fernandes e Orrico (2012), Sartoretto e Bersch (2014) e no que vem sendo divulgado em páginas de internet como o site Tecassistiva – TECA, buscou-se através deste estudo apresentar iniciativas desenvolvidas com recursos de acessibilidade que estão contribuindo para a inclusão social de pessoas com deficiência em ambientes escolares/acadêmicos e profissionais, ancorados pela tecnologia assistiva, desenvolvida para proporcionar e ampliar as habilidades funcionais desse público, com vistas a promover a autonomia. Em síntese, constatou-se que através da tecnologia assistiva, muitas pessoas com deficiência que viviam à margem da sociedade há algum tempo, na atualidade estão cada vez mais se destacando e sendo incluídas em todos os aspectos da vida diária através dos recursos, serviços e estratégias que ela tem proporcionado, gerando autonomia, acessibilidade e qualidade de vida para essas pessoas.

Palavras-chave: Inclusão social. Pessoas com deficiência. Tecnologia assistiva.

1. Introdução

É notável a importância que os recursos tecnológicos representam, oferecendo às pessoas com deficiência, a possibilidade de participarem das atividades escolares (acadêmicas e profissionais), deixando-as incluídas nos aspectos da vida diária.

Através de estudos relacionados ao assunto, pôde-se observar que

há a possibilidade de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar/acadêmico e profissional, bem como em todos os espaços da sociedade, através de medidas estratégicas que promovam a autonomia das mesmas.

Logo, a tecnologia assistiva assume papel fundamental no processo de inclusão social, pois é utilizada na identificação de equipamentos, serviços e recursos que possam contribuir para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo, dessa forma, a independência dessas pessoas**.** Nesse contexto, a tecnologia assistiva pode ser vista como uma ferramenta que engloba estratégias e práticas desenvolvidas para reduzir os problemas encontrados pelas pessoas com deficiência.

Com vistas a apresentar iniciativas desenvolvidas com recursos de acessibilidade que estão contribuindo para a inclusão social de pessoas com deficiência em ambientes escolares/acadêmicos e profissionais, ancorados pela tecnologia assistiva, foram utilizadas concepções de autores como Sassaki (2009), Fernandes e Orrico (2012), Sartoretto e Bersch (2014) e no que vem sendo divulgado em páginas de internet como o site Tecassistiva – TECA.

No entanto, o presente trabalho fora dividido em três seções, sendo a primeira, a "Introdução", com a apresentação do assunto abordado, a segunda destacou os conceitos e concepções de autores sobre tecnologia assistiva, acessibilidade e inclusão social, e a terceira apresentou os recursos, serviços e práticas de inclusão que englobam a tecnologia assistiva e são voltados para a promoção da autonomia e independência de pessoas com deficiência. Ao final das seções, foram apresentadas as "Considerações Finais" do trabalho.

2. Tecnologia Assistiva, Acessibilidade e Inclusão Social

Sartoretto e Bersch (2014) explicam que tecnologia assistiva é um termo ainda novo e apresentam o seguinte conceito com base no Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, instituído pela Portaria n° 142, de 16 de novembro de 2006:

> Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão soci-

> al. (SARTORETTO; BERSCH, 2014 *apud* ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República)

Sob essa perspectiva, pode-se analisar que a tecnologia assistiva é muito mais do que uma ferramenta com estratégias e práticas desenvolvidas para promover a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência, pois conforme o que fora apresentado pelas autoras, com base no CAT, ela consiste em uma área do conhecimento e ainda, de característica interdisciplinar, ou seja, estabelece relações entre um ou mais ramos do conhecimento que têm por objetivo promover a funcionalidade, no que diz respeito à atividade e participação das pessoas com deficiência. As autoras explicam ainda, que:

> O termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como tecnologia assistiva, foi criado em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como *Public Law 100-407* e foi renovado em 1998 como *Assistive Technology Act de 1998 (P. L. 105-394, S.2432)*. Compõe, com outras leis, o *ADA – American with Disabilities Act*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. (SARTORETTO & BERSCH, 2014)

Pode-se analisar também, com base no que as autoras apresentaram que apesar de o termo ser ainda novo no Brasil, ele foi criado há muitos anos nos Estados Unidos e é composto por leis que além de regular os direitos dos cidadãos com deficiência, dispõe a base legal dos fundos públicos para a compra dos recursos que equipamentos que essas pessoas necessitam, o que é de grande importância.

Em relação à acessibilidade e inclusão social de pessoas com deficiência, Fernandes e Orrico (2012, p. 13) apresentam concepções ancoradas nas políticas públicas de inclusão sobre o assunto. Segundo os autores, com base na análise no Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, de acordo como Capítulo III, das condições gerais da acessibilidade, art. 8º para os fins de acessibilidade, considera-se:

> I – *acessibilidade*: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (FERNANDES & ORRICO, 2012, p. 13 *apud* BRASIL, 2004)

Neste sentido, a lei determina os direitos de acessibilidade das pessoas com deficiência em vários aspectos da vida em sociedade, e na atualidade, pode-se notar que se tem dado mais atenção as questões sobre

inclusão social e acessibilidade, importância esta, com relação ao acesso das pessoas com deficiência à sociedade em geral.

Sassaki (2009), por sua vez, apresenta uma pesquisa intitulada: "Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação", onde ele elabora um estudo, apresentando a acessibilidade em seis dimensões:

> Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p. 1-2)

O estudo desenvolvido por Sassaki (2009) apresenta que a acessibilidade está relacionada a diversos aspectos, conforme abordagem de Fernandes & Orrico (2012) com base no Decreto 5296, de 2 de dezembro de 2004. Logo, ela está além do simples acesso aos ambientes físicos, pois na atualidade, a pessoa com deficiência conquistou direitos bem mais amplos do que havia há alguns anos. Sassaki (2009, p. 2) segue explicando a esse respeito, falando sobre "O lugar das tecnologias":

> É preciso ressaltar que todos os tipos e sistemas de tecnologia, tais como tecnologias assistivas, tecnologias digitais, tecnologias de informação e comunicação, devem permear as seis dimensões da acessibilidade como suportes à realização de todos os direitos das pessoas com deficiência. Este imperativo está refletido em toda a extensão da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Por exemplo: "A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os estados-partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações, abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural". (ONU, 2006, *apud* SASSAKI, 2009, p. 2)

Sob essa perspectiva, pode-se analisar que embora a tecnologia assistiva não esteja relacionada somente a equipamentos tecnológicos, pois envolve também produtos e recursos diversos, há de convir, que através do advento da tecnologia, muitas coisas que eram consideradas inviáveis em relação as pessoas com deficiência, tornaram-se possíveis de serem concretizadas, possibilitando a essas pessoas o direito de viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, e as seis dimensões apresentadas no estudo de Sassaki (2009), são permeadas tanto pelas tecnologias assistivas, quanto pelas digitais, de informação e comunicação.

As pessoas com deficiência na atualidade conquistaram a igualdade de oportunidades com as demais pessoas, em todos os aspectos da vida, tais como: ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, conforme apresentado pelo autor, tanto na zona urbana como na rural. Para tanto, é necessário o auxílio não só das tecnologias digitais, mas também, das assistivas, que englobam a utilização de equipamentos, serviços, recursos, produtos e estratégias diversas para promover a acessibilidade e inclusão social de pessoas com deficiência, os quais serão abordados na seção que segue.

3. *Recursos, serviços e práticas de inclusão para pessoas com deficiência*

Pôde-se constatar na seção anterior, com base no estudo de Sassaki (2009) e pode-se confirmar através das concepções apresentadas por Sartoretto e Bersch (2014) que a tecnologia assistiva na verdade não está relacionada apenas a equipamentos e recursos tecnológicos, pois engloba também produtos, metodologias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (SARTORETTO; BERSCH, 2014, *apud* ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República). Porém, quais seriam esses recursos e serviços que englobam a tecnologia assistiva?

Segundo Sartoretto & Bersch (2014), "os recursos podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado". Nesta perspectiva, envolvem

> brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa,

bem como "[...] aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente". (SARTORETTO & BERSCH, 2014)

Sobre os serviços, as autoras explicam que "são aqueles prestados

profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de tecnologia assistiva". E dão exemplos como: "as avaliações e experimentação e treinamento de novos equipamentos".

Sartoretto e Bersch (2014) seguem ressaltando que "os serviços de tecnologia assistiva são normalmente transdisciplinares, envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação, psicologia etc.".

Logo, pode-se concluir que os recursos são variados e envolvem desde coisas simples, mas que auxiliam de forma significativa a pessoa com deficiência, até os mais complexos sistemas computadorizados, que também contribuem, e muito, para a promoção da inclusão dessas pessoas, assim como os serviços que, conforme explicação das autoras, envolvem diversas áreas do conhecimento.

E, todos esses serviços, recursos e estratégias que englobam a tecnologia assistiva, são desenvolvidos com vistas a proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. (SARTORETTO & BERSCH, 2014)

Fernandes e Orrico (2012, p. 112) se baseiam em Mariño & Figueiredo e em Martin & Bueno, para definirem a orientação e a mobilidade, que, segundo os autores, "[...] pode ser definida como a capacidade de deslocamento intencional de uma a outra parte a partir de estímulos internos e externos".

Para facilitar e auxiliar nesta independência de locomoção, os autores apresentam um dos recursos da tecnologia assistiva, um instrumento muito utilizado, não só pelos cegos, mas também por pessoas de baixa visão que precisam deste auxílio para ter uma mobilidade mais segura, o instrumento que os autores apresentam é a bengala de hoover, que, conforme explicam Fernandes e Orrico (2012, p. 112),

> [...] é o meio mais utilizado para locomoção independente de pessoas cegas. Não é uma bengala no sentido usual, mas uma espécie de antena; desenhada especialmente para ser uma continuação, uma ampliação dos sentidos do tato de quem a utiliza. É geralmente feita de um tubo fino de alumínio, não excedendo seu diâmetro a meia polegada, tendo na extremidade que toca o chão, uma cavilha de madeira ou plástico. A haste é geralmente recoberta de um material branco que refletirá as luzes dos faróis altos de carros à noite. Sendo o intuito da bengala o de aumentar o alcance da perna e do braço do indivíduo, seu comprimento é determinado pelo comprimento normal da passada do in-

divíduo. As bengalas obedecem às determinações de cada um e alcançam, aproximadamente a altura da apófise xifoide, o osso esterno.

Esta bengala, como fora explicado, foi desenvolvida exatamente, com vistas a auxiliar a locomoção da pessoa cega, como também de outras pessoas que sentem a necessidade do seu auxílio, por este motivo, desde a composição do material de que ela é feita, até o tamanho dela, que é determinado pelo comprimento normal da passada do indivíduo e, até mesmo o intuito de aumentar o alcance da perna e do braço do indivíduo que a está utilizando, foram cuidadosamente esquematizados para esta finalidade.

Há também a possibilidade de encontrar esses recursos e serviços da tecnologia assistiva em páginas da internet, como no site da "TECASSISTIVA Tecnologia e Acessibilidade", criado com a finalidade de desenvolver projetos inovadores para pessoas com deficiência, com sustentabilidade. De acordo com o site, ela foi fundada em 2007, visando atender a grande demanda reprimida de produtos e serviços de qualidade com preços competitivos, que impediam, há muitos anos, que as pessoas com deficiência no Brasil, tivessem acesso ao grande desenvolvimento tecnológico que vinha acontecendo em outros países. A TECASSISTIVA (www.tecassistiva.com.br) é considerada líder do setor no Brasil e uma das maiores distribuidoras internacionais de tecnologia assistiva.

No entanto, os serviços oferecidos pela TECA envolvem uma variedade de opções de suporte de *downloads* de arquivos e programas, ao acesso a uma base de conhecimento voltada para a capacitação de clientes e revendedores, além da oferta de manutenção remota e local. Já os produtos englobam desde *softwares* à mesa tátil, comunicadores, computadores braille etc.

4. Considerações finais

Em vista do que fora apresentado, pôde-se analisar que a tecnologia assistiva funciona como um aglomerado de serviços e recursos desenvolvido como suporte na promoção da acessibilidade e autonomia das pessoas com deficiência, e tem proporcionado a essas pessoas o acesso à educação e ao trabalho, através de equipamentos técnicos e programas computacionais, bem como, o acesso na sociedade como um todo, através de diversos produtos e práticas de inclusão.

Esses produtos e práticas inclusivas da tecnologia assistiva, decerto, também proporcionam a essas pessoas o acesso à linguagem, ou seja, o acesso a todo e qualquer meio sistemático de se comunicar através de ideias, ações ou sentimentos, por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos e gestuais, pois, como foi dito inicialmente, as pessoas com deficiência, viviam sob o domínio do medo, da opressão e da segregação e, através das políticas públicas de inclusão e de estudos relacionados a essa temática, passaram a ter seus direitos garantidos e conquistaram seu espaço na sociedade.

Em síntese, constatou-se que através da tecnologia assistiva, muitas pessoas com deficiência que viviam à margem da sociedade há algum tempo, na atualidade, estão cada vez mais se destacando e sendo incluídas em todos os aspectos da vida diária através dos recursos, serviços e estratégias que ela tem proporcionado, gerando autonomia, acessibilidade e qualidade de vida para essas pessoas. E, à medida que a tecnologia evolui, os recursos e produtos elaborados para essas pessoas também passam por processo de evolução, trazendo cada vez mais benefícios para as mesmas, garantido seus direitos estabelecidos pelas políticas públicas de inclusão, e os estudos relacionados ao assunto, também apresentam importância significativa para a promoção dessa inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; FERREIRA, Orrico Hélio. *Acessibilidade e inclusão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 08-07-2015.

_____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 02-04-2016.

_____. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 02-04-2016.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. O que é tecnologia assistiva. *Assistiva Tecnologia e Educação*, 2014. Disponível em:

<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Aceso em: 03-2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação* (*REAÇÃO*), São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr.2009.

TECASSISTIVA – Tecnologia e acessibilidade. Disponível em: <http://www.tecassistiva.com.br>. Acesso em: 03-2016.

TOMBOY (2011): IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Lidiane Nunes de Castro (UNIGRANRIO)
produtoracultural@icloud.com
Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte (UNIGRANRIO)
dostoiewski.tico@gmail.com

RESUMO

A pesquisa explora o filme francês *Tomboy* (2011), em que uma criança de 10 anos de idade chamada Laure passa a viver em um novo apartamento com sua família e se apresenta como Mikael para as outras crianças dali. Neste momento, o espectador começa a testemunhar uma identidade que está sendo formada. O *tomboy*, definido como menina que apresenta características e comportamentos considerados tipicamente masculinos, é uma identidade complexa que pode funcionar como uma identidade social que fornece um certo tipo de proteção para uma menina através de um comportamento visto como masculino, independentemente da orientação sexual, bem como permitir que essas meninas possam acessar espaços de masculinidade. O estudo investiga como a identidade *tomboy* interage com o sistema de gênero binário sob a luz da teoria *queer*.

Palavras-chave: Infância. Identidade. Sexualidade. Gênero. Teoria *queer*.

1. Introdução

O termo *Tomboy* é explicado segundo pesquisadores internacionais em sua relação com identidades femininas e masculinas, feminilidades e masculinidades e como atua em relação ao binarismo de gênero. Também é exemplificada a sua utilização de acordo com a cultura na qual se insere e a sua interação com os domínios masculinos e as regras estabelecidas dentro desses espaços.

É feita uma breve introdução sobre a teoria *queer* e suas problematizações com relação ao gênero, sexo e sexualidade e a teoria de Judith Butler sobre a construção dos corpos, a performatividade de gênero, gêneros inteligíveis, matriz heterossexual, heterossexualidade compulsória e corpos abjetos.

O filme é abordado tendo como foco a identidade adotada por Laure como Michaël e suas relações com o grupo de amigos e seu interesse amoroso enquanto oculta essa nova identidade dentro de casa, as construções e construções realizadas desde então e o jogo performático

que passa a desempenhar dentro do enredo até o desfecho em que o segredo é revelado aos pais e aos amigos e as reflexões que a película proporciona.

2. *Tomboy, identidade de gênero e teoria queer*

Tomboy é um termo norte-americano que conforme explicam Paulino e Ribeiro (2014), foi estudado por pesquisadores internacionais como Hemmer & Kleiber (1981), Levstik (1983), Morgan (1998), Jones (1999) e Valdes (1995) e compreende a construção da identidade feminina partindo da rejeição das feminilidades:

> Buscando uma aproximação das masculinidades, entendendo masculinidades, neste contexto, pela apropriação de um estilo de vida em que as identidades de gênero e, em alguns casos, os desejos se aproximam de características físicas do sexo masculino ou em situações nas quais esses sujeitos permitem borrar as fronteiras de definições classificatórias sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. (PAULINO, 2014, p. 21)

A identidade *tomboy* deixa espaço para a pessoa articular uma identidade que não se conforma estritamente a uma construção de gênero binário e serve para proteger a pessoa dos aspectos negativos do que significa ser mulher dentro da sociedade, tanto para aqueles que decidem adotar a masculinidade quanto para os que optam por descartar a feminilidade. A rejeição das roupas de aspecto feminino, descarte da feminilidade, pode ser interpretada como uma tentativa de evitar estereótipos negativos do tipo “mulheres são mais fracas que os homens”.

Em determinadas culturas o termo *tomboy* é utilizado como um indicador da orientação sexual. Por exemplo, na China é feita a sua utilização para descrever a parceira mais masculina em um casal de lésbicas, enquanto mais especificamente em Hong Kong, a utilização é feita como sinônimo de lésbica. Mas independentemente disto, as identidades e comportamentos *tomboy*, apesar de atuarem desestabilizando o sistema binário de gênero, fazem com que essas mulheres para acessarem os domínios masculinos, devam seguir as regras estabelecidas por esses homens que controlam tal espaço.

A teoria *queer* possui seus alicerces na teoria pós-estruturalista e foi influenciada pelos estudos culturais e seu foco é o outro, o diferente, desviante. Lançou o questionamento das relações de poder que atravessam a construção dos gêneros e sujeitos sexuais, problematizando as noções de sujeito e identidade. Gênero e sexualidade dentro da teoria *queer*

são classificados como uma construção social que se encontra sujeita aos processos hegemônicos. Com ela surge a concepção de um novo corpo no qual as marcas de gênero, sexo e sexualidade não são construídas desde o nascimento e critica a divisão de papéis em masculinos e femininos e a heterossexualidade compulsória como causa da homofobia, visto que estabelece que a regra é ser heterossexual e a homossexualidade é um desvio.

Segundo Sanches (2010), a teórica *queer* Judith Butler usou a teoria da performatividade linguística de John L. Austin, enunciados constativos e performativos, com a fenomenologia merleau-pontyana para sua argumentação de que os gêneros são produtos performativos. Segundo a concepção butleriana de gênero, "somos frutos dos discursos que formatam nossos corpos. Assim, não nascemos homens ou mulheres, mas nos tornamos homens e mulheres através dos atos reiterativos que formam os gêneros" (SANCHES, 2010, p. 2). Através das práticas regulatórias de gênero, repetição que contempla atos, gestos e signos culturais, que reforçamos a construção dos corpos masculinos e femininos e é por isso que o gênero é apresentado pela teórica como uma questão de performatividade.

Sanches (2010) aponta para o ato de nomeação de se é um menino ou é uma menina como criador de uma carga simbólica performativa com relação ao corpo do feto, "se um corpo possuir um pênis consequentemente possuirá um gênero masculino" (SANCHES, 2010, p. 3). E a sociedade espera que um ser que tenha nascido com uma anatomia masculina seja masculino, deseje sexualmente mulheres e mantenha relações de penetrações com elas, que sejam ativas, coerentes e contínuos no sexo, desejo e prática sexual como gêneros inteligíveis dentro da matriz heterossexual. Tal matriz conta com os dois sexos fixos que se opõem binariamente através do macho x fêmea ou masculino x feminino. Essa norma é chamada por Judith Butler de heterossexualidade compulsória, pois ela acredita que existe uma compulsão envolvendo a ideia de naturalidade da heterossexualidade.

Segundo a teoria de Butler não é possível regular completamente os corpos porque eles não se conformam totalmente e nem todas as pessoas se enquadram no binarismo homem x mulher, que são meros atos discursivos. Quando isso ocorre, eles são considerados produtos abjetos, inumanos, tendo a existência e materialidade dos corpos ameaçadas socialmente, pois são considerados aberrações de uma humanidade, que com exceção deles, é saudável e perfeita. Os corpos abjetos são fantasmas da

construção de gênero e ameaças à sociedade e regulações impostas, portanto, a sociedade emprega esforços de maneira violenta tanto de modo simbólico quanto material para poder perpetuar aquilo que considera ser o natural.

3. O filme

Uma família muda-se para um novo local e uma das crianças do casal, chamada Laure, apresenta-se como um menino chamado Michaël para as crianças da vizinhança. Com isso surge o questionamento perante o expectador se ele/ela é uma menina querendo disfrutar dos privilégios do espaço masculino ou trata-se de um menino transgênero enrustido. O filme segue suas experiências através desta nova identidade adotada com seus novos amigos e seu potencial interesse amoroso, Lisa, enquanto ele/ela mantém a identidade em segredo dentro de casa. Embora não saibam que a filha seja Michaël para os amigos, os pais não parecem, de modo algum, estranhar a figura mais masculina da filha primogênita.

A sequência inicial do filme mostra uma criança de cabelos loiros e curtos, admirando a paisagem dentro de um veículo em movimento. Em um primeiro contato não conseguimos delimitar, de imediato, através do corpo apresentado, quem é esse sujeito. Os traços da criança se confundem entre masculino e feminino, o que é importante para o foco central da trama. Pouco depois acontece o primeiro contato com as crianças quando Lisa aborda Laure como se ela fosse um menino e ao ser perguntada qual o seu nome, Laure diz que se chama Michaël. Assim Lisa apresenta Michaël às demais crianças.

O enredo é construído de acordo com as relações de Laure/Michaël e os sujeitos que vão ocupando sua vida e os artifícios que utiliza para adequar o seu corpo e suas atitudes, considerando os comportamentos que presencia entre os meninos, à nova identidade de gênero. Começa a construção de sua identidade baseada na figura de Michaël com esse grupo de crianças e as fronteiras de gênero começam a se embaralhar porque em casa, aos olhos da família, trata-se de uma menina carinhosa e atenciosa que gosta de usar shorts e camisas largas, enquanto na vizinhança é um menino como os outros.

O início da película brinca com a expectativa do espectador ao mostrar o que dentro dos padrões convencionais e pelo contraponto da feminilidade da irmã mais nova, interpreta-se como um menino fazendo

atividades e interagindo com seus pais, sua irmã e seus novos amigos. É no momento em que a mãe nomeia Laure que a personagem muda aos olhos do espectador. A mãe realiza a desconstrução da figura que a personagem construiu para si e também a que o espectador criou dela e essa ação remete à primeira coerção que se sofre pela sociedade no momento do nascimento, quando o indivíduo é declarado menino ou menina de acordo com o sexo de seu corpo.

Os meninos jogam futebol e Lisa e Michaël apenas assistem, fazendo com que ela comente que ele é diferente dos outros meninos por preferir assistir. Ele observa atentamente os meninos cuspindo e como jogam sem a camisa e ao chegar em casa olha-se no espelho, faz algumas poses imitando os amigos e observa seus seios, que ainda não estão desenvolvidos, e em seguida treina cuspir como viu os meninos fazendo. No próximo encontro pede para jogar, tira a camiseta no jogo e cospe no chão como fazem os outros meninos. Vê-se a construção de uma masculinidade que proporciona a aceitação naquele grupo de meninos como um igual. Laure/Michaël precisa participar de uma espécie de " jogo performático" para cumprir os padrões da heteronormatividade dentro daquele grupo em que até mesmo fazer xixi após o jogo traz o risco da descoberta e exposição da genitália que intenta ocultar.

Antes de um novo encontro com os amigos, Michaël corta um maiô e transforma em sunga, colocando uma massinha de modelar dentro dela para dar o formato de um pênis e ir nadar com o grupo. Em seguida o espelho serve mais uma vez para observar seu corpo e comparar com o dos amigos. Depois das brincadeiras com as crianças no rio, Lisa caminha levando Michaël, que está de olhos fechados, pela mão. Os dois vão se afastando do grupo de crianças e entram na mata perto da água. Lisa coloca a mão sobre os olhos de Michaël e o beija. Michaël não esboça nenhuma reação imediata, mas depois dá um sorriso.

Lisa vai até a casa do amigo, mas quem atende é Jeanne, a irmã mais nova, que diz que ele está fora com a mãe. Neste momento ela se dá conta de que Laure é Michaël e quando ele chega está esperando para contar sobre a visita e a descoberta e ameaça contar à mãe, mas Michaël consegue sua ajuda prometendo que ela irá junto com ele brincar com as outras crianças. Depois disto ela contribui para a manutenção de uma imagem positiva do irmão mais velho tanto fisicamente, ajudando-o no corte de cabelo, quanto em relação aos membros do grupo ao reafirmar, através das falas, o quanto ele é adorado pelas meninas e como ela gosta dele por ser forte e defendê-la, o que conclui dizendo que é muito melhor

do que ter uma irmã.

No primeiro beijo entre Michaël e Lisa, a iniciativa foi de Lisa e ele mostrou-se surpreso, demorando alguns segundos para reagir, mas sorrindo ao final. Já quando voltam a beijar-se dentro da mata, depois de uma conversa sobre a escola e as aulas que começariam em breve, desta vez é Michaël quem toma a iniciativa de beijar Lisa. Quando os dois voltam da mata ele fica sabendo que um dos garotos do grupo machucou sua irmã mais nova e os dois começam a brigar, Michaël domina a luta e derrota o adversário, mas isso faz com que a mãe do garoto apareça com ele na casa dos pais de Michaël para contar que ele havia batido em seu filho.

A mãe de Michaël demora um pouco para entender que o garoto de quem estão falando é sua filha Laure. Quando ela percebe que Laure é Michaël, ela demonstra estar atordoada e não desmente nada no momento, apenas manda Michaël pedir desculpas e avisa que o colocará de castigo, mas quando eles vão embora dá um tapa na cara da filha e no dia seguinte determina que ela coloque um vestido, pois as aulas irão começar e segundo ela não há outra saída. Com isso vão até a casa do menino em que ela bateu e depois na casa de Lisa para esclarecer a situação.

Michaël se livra do vestido e acaba cercado pelas crianças na mata, um dos meninos diz que deve ser Lisa a pessoa a verificar se Michaël é mesmo uma menina já que os dois se beijaram e, segundo ele, isso seria nojento. Ele pergunta se não é nojento e ela responde que sim, mas sem aparentar muita convicção. Lisa olha dentro da bermuda e confirma. Laure fica sozinha sentada e encolhida perto de uma grande árvore. Até que passado certo tempo, mostra-se que a mãe que estava grávida deu à luz, e o filme termina com Laure e Lisa se encontrando nos jardins em frente ao prédio de Laure e Lisa fazendo novamente a pergunta “qual é o seu nome”, mas desta vez a resposta dada é Laure, olhando em seguida pra Lisa e sorrindo. O filme acaba deixando em aberto o que acontecerá com ele/ela e o que será da relação entre eles/elas e com os outros personagens.

4. Conclusão

Os pais aparentemente lidam com essa identidade com normalidade até o momento em que são confrontados com o possível julgamento dos outros e a mãe não vê saída que não seja buscar modos coercitivos

para trazer o corpo da criança para a normalidade, utilizando para isso o vestido azul a formalização de um discurso no qual Michaël passa a ser Laure mediante o olhar dos outros, apagando a identidade que ele/ela havia criado para si. Depois da coerção dos pais, Laure sofre uma violação que é tanto física quanto simbólica por parte das crianças quando é coagida a mostrar a sua genitália. A constatação da existência de uma genitália feminina desconstruiu perante o grupo social a imagem masculina que Laure havia criado como Michaël.

Segundo Stuart Hall as "paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade" (2006, p. 9) estão fragmentadas e por isso o indivíduo na sociedade moderna tem a ideia de "sentido de si" abalada. Levando-se em consideração que as identidades sexuais e as identidades de gênero estão em um processo constante de construção e transformação, nós assumimos identidades diferentes em momentos também diferentes e dentro de nós existem identidades que são contraditórias e que empurram em direções diferentes. A problemática da identidade de gênero observada em Laure reflete angústias, dúvidas, medos e discriminações que não são apenas dela, mas de muitos outros.

Não necessariamente Laure fez-se passar por Michaël por não se enquadrar e querer mudar de fato mudar o gênero que lhe foi atribuído, mas isso também não significa que tenha sido uma fase ou apenas uma brincadeira. A certeza é a de que há o desejo de poder ver-se e interagir de outra maneira, diferente da que lhe foi predeterminada. As intenções de Laure/Michaël aparentam ser de fruir das possibilidades que realizar essa troca entre um papel social e outro trazem. Ao final resta a dúvida do que aconteceria com ele/ela já que o filme termina com Michaël tendo que ser Laure, tendo que ser aquilo que a sociedade espera e exige. A obra não traz respostas definidas, mas deixa algumas reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, Miriam. *A voz e a escuta*: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009.

BUTLER, Judith. *Bodies that Matter*: on the discursive limits of sex. New York: Routledge, 2003.

_____. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004.

_____. Actos performativos y constituición del género: un ensayo sobre fenomenología y teoria feminista. *Debate Feminista*, vol. 18, p. 296-314, 1998.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Porto Alegre: DP&A, 2006.

HEMMER, Joan, D.; KLEIBER, Douglas, A. Tomboys and Sissies: androgynous children. *Sex Roles*, vol. 7, n. 12, 1981.

JONES, Owain. Tomboy Tales: the rural, nature and the gender of childhood. *Gender, Place & Culture*, vol. 6, n. 2, 1999.

LEVSTIK, Linda. "I'am no lady!": the tomboy in children's fiction. *Children's literature in Education*, vol. 14, n. 1, 1983.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2, 2001.

MORGAN, B. L. A three generational study of tomboy behavior. *Sex Roles*, vol. 39, n. 9/10, 1998.

PAULINO, Alessandro Garcia; RIBEIRO, Cláudia Maria. "Tomboy": cinema homossexual e relações de gênero na formação inicial discente. *Momento – Diálogos em Educação*, vol. 23, n. 1, p. 11-34, set. 2014. Disponível em: <http://furg.emnuvens.com.br/momento/article/view/4684/3100>. Acesso em: 20-04-2016.

PRECIADO, B. Multidões *queer*: notas para uma política dos "anormais". *Revista Estudos Feministas*, vol. 19, n. 1, 2011.

SANCHES, Júlio César. Corpos performativos: Os entrelugares e as zonas *Queer*s em Lady Gaga. *VIII Congresso Ibero americano de Ciência, Tecnologia e Gênero*, 2010. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E11_Corpos_Performativos.pdf>. Acesso em: 20-04-2016.

SANTOS, A. C. Estudos *queer*: identidades, contextos e acção coletiva. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 76, 2006.

VALDES, F. *Queer*s, sissies, dykes and tomboys: deconstructing the conflation of “sex”, “gender”, and “sexual orientation”. *Euro-american law and society*, vol. 83, n. 3, 1995.

UM ATLAS MNEMOSYNE: O TEXTO LITERÁRIO EM PERSPECTIVA INTERDISCURSIVA

Mariana Vidal de Vargas (UERJ)
mariana.v.vargas@hotmail.com

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(FREIRE, 2007, p. 85)

RESUMO

Buscando mostrar que a História da Arte era uma ciência com um potencial latente, Aby Warburg reinventa a maneira de contar e relacionar as obras de arte com o seu *Atlas Mnemosyne*. Nesse atlas de imagens, o historiador alemão ressignifica a Arte humana demonstrando que sua grandiosidade não cabe em uma linha do tempo. Em outras palavras, a produção artística, seus temas e seu legado são atemporais e ecoam através dos séculos porque tangenciam, de alguma forma, a essência do ser humano. A perspectiva assumida do Warburg se aproxima consideravelmente do conceito de interdiscurso, desenvolvido por Dominique Maingueneau. Com a justaposição dessas duas teorias, molda-se uma possível metodologia para o desenvolvimento da leitura literária nos níveis de ensino básico. Compreender os desafios que esse tipo de leitura engendra no seu processo é fundamental para que o processo de escolarização da Literatura não a reduza a uma sucessão linear de escolas, estilos e autores a serem memorizados pelo aluno e copiados mecanicamente em avaliações. Esboçar uma alternativa viável e fecunda para a apresentação dos textos literários na escola é o principal objetivo do presente trabalho.

Palavras-chave: Interdiscurso. Leitura. Literatura. Ensino básico.

A dificuldade inicial com que me deparo na composição deste artigo é a de definir o lugar de onde falo. A expectativa natural é a de que seja uma mestranda, uma pesquisadora em formação. Para muitos, isso seria algo confortável. Para mim não é – pelo menos não ainda. Por isso, escolhi a citação de Paulo Freire como epígrafe do ensaio que pretendo fazer. É no refúgio de poder ser mais aluna que professora e mais professora que pesquisadora que encontro conforto para começar essas primeiras linhas. Como aluna, em aulas de disciplinas diferentes, entrei em contato com os dois pesquisadores que subsidiam o diálogo esboçado aqui. Como professora, ensaiei as conexões. Por fim, a pesquisadora – que es-

creve artigos – só terá sentido de existir se ela for útil em sala de aula.

Em uma das aulas ministradas pela professora Ana Cristina Rezende Chiara, para o curso de poesia e criação do mestrado em letras da UERJ, o teórico da arte alemão Aby Warburg foi citado pela maneira inovadora com que apresentou a história da arte. Usualmente se estuda essa disciplina de forma linear, ao longo da linha do tempo, evidenciando-se a substituição de uma determinada tendência por outra. Num dado momento, Warburg percebeu que essa ciência perdia fôlego e não empreendia mais novas reflexões, novos olhares. Ele – também colecionador ávido de imagens e objetos – executou a composição de painéis nos quais se dispunham imagens, relacionadas entre si por eixos temáticos. Ele chamou esses painéis de "Atlas Mnemosyne" e a percepção que eles provocam é justamente essa: a de um guia por entre os meandros da memória da arte, da história da produção da arte e, consequentemente, da história da própria humanidade. Nas palavras do próprio Warburg, seus objetivos eram "oferecer e de abrir balizas visuais não de uma história da Arte, mas de uma memória impensada da história" (SAMAIN, 2011, p. 37). A seguir, a título de ilustração do método de Warburg, dispomos a imagem de um de seus painéis, também retirada do artigo de Etienne Samain (2011, p. 79).

A proposição que Warburg seguiu para a montagem dos seus atlas era a de que as representações artísticas não se sucediam sistematicamente, de forma objetiva e categórica, em "fila indiana" como se diz. Havia em uma obra o eco de outras anteriores – não necessariamente a anterior imediata – e, eventualmente, essa influência poderia ser observada visualmente, desde que as duas obras (ou mais) fossem visualizadas juntas, em perspectiva comparativa.

De alguma forma, a minha curiosidade de aluna aproximou esse raciocínio teórico aos conceitos de interdiscurso e de intertexto, estudados à época para outra disciplina do curso de mestrado, ministrada pelos professores Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues e Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna. Percebi, como professora de língua portuguesa do ensino básico, que esse poderia ser potencialmente o embasamento teórico para uma proposta viável e diferenciada de prática de leitura literária nas escolas.

O ensino básico conta com o incentivo oficial à leitura literária, promovido por documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) ou o Plano Nacional do Livro e Leitura (2006). O fato é que pouco desse incentivo sobrevive à realidade das salas de aula brasileiras. Existem, sim, espaços privilegiados, escolas-modelo, em que o apoio e a organização institucionais combinados com a presença de profissionais competentes e bem remunerados fazem com que a teoria se torne prática e o resultado seja maravilhoso. Esses espaços, no entanto, estão normalmente localizados nos grandes centros urbanos – aonde a informação e os holofotes chegam – e, não raro, ao alcance de alguns que, por razões de causa ou de conseqüência, acabam se tornando privilegiados.

O desafio é, portanto, encontrar uma prática docente que alie o mínimo necessário para uma educação linguística e literária decente dentro dos limites possíveis da realidade limitada da grande maioria. Por realidade limitada, entende-se: o professor, os alunos, o quadro e as avaliações. Sem apoio da coordenação, da direção, dos donos da escola ou do prefeito. Sem biblioteca e, às vezes, sem a aquisição dos livros de leitura para os alunos. Apenas o professor, a teoria e boas intenções.

Boas intenções que nos dizem a todo momento que o estudo do texto é o caminho para os objetivos educacionais mais nobres. Bakhtin, por exemplo, é categórico ao afirmar a importância do texto para as ciências humanas, de uma maneira geral. Ele diz:

> O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências),

> a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento *[o pensamento filológico-humanista]*. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (BAKHTIN, 2011, p. 307)

No que tange o ensino de língua materna, muito se falou nas últimas décadas e muito se fala até hoje sobre a importância da variedade dos gêneros nas aulas de língua portuguesa. O conceito de gênero textual aproxima a experiência linguística da prática social e torna, de certo modo, a escolarização dos textos mais suave e o estudo deles mais produtivo. Em meio à inserção dos textos jornalísticos, das receitas de bolo, dos boletins de ocorrência, o texto literário ficou um pouco fora do foco. O professor é constantemente inquirido: "para que eu preciso ler/escrever isto?".

O jornal, o bolo e os boletins de ocorrência promovem uma justificativa rápida e clara. Esses gêneros estão situados em esferas de atuação social muito práticas e alinhadas com o pensamento prático de uma sociedade de consumo, capitalista. A motivação do uso do nosso tempo é a utilidade prática, imediata e, normalmente, material de determinada atividade. Nesse sentido, a pergunta "por que eu preciso ler literatura brasileira?" não encontra resposta tão óbvia nem tão convincente. A solução imediata é impor à leitura literária a importância de um conhecimento que não é artístico e lingüístico, como deveria ser, mas sim histórico. Usualmente a literatura é apresentada, estudada e justificada na escola com base na sucessão linear dos estilos de época. O melhor aluno de literatura no contexto escolar pode ser o melhor e mesmo assim ser iletrado quando se considera o letramento literário. No capítulo "Os gêneros textuais integram práticas sociais situadas", Roxane Rojo e Jacqueline P. Barbosa disponibilizam a seguinte citação:

> Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes. (LEMKE, 2010, *apud* BARBOSA; ROJO, 2015, p. 53)

Considerando-se essa perspectiva, tradicionalmente a escola brasileira não tem formado indivíduos letrados literariamente. Outra vez, a pergunta seria feita: para que literatura? Autor de um livro cujo título é essa pergunta, Antoine Compagnon explica a importância:

> A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo único – de preservar e transmitir a experiência dos ou-

> tros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

De forma semelhante, Roland Barthes sintetiza: "A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa" (BARTHES, 2013, p. 19). Sob outro viés, poderíamos dizer que das esferas sociais definidas por Weber (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 57), a escola tem privilegiado as esferas científica e tecnológica em detrimento da esfera artística, fazendo com que a tríade kantiana (conhecimento teórico, apreciação estética e normatividade ético-moral) ficasse em desequilíbrio. Sem o componente da apreciação estética – aquele que aqui nos interessa – a formação do indivíduo estaria incompleta.

Ciente disso e sensível a essa importância, o professor não consegue ficar inerte e simplesmente repetir as lacunas já deixadas há gerações. Como trazer, então, o texto literário para a escola? Como fazê-lo presente enquanto texto? Na sua "verdadeira essência", "se desenvolvendo na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos"? (BAKHTIN, 2011, p. 311)

O acesso a essa fronteira, a que se refere Bakhtin, é individual. Cabe, portanto, ao professor apenas o papel de mediador desse contato. Parece-nos pertinente que essa mediação ocorra evidenciando os diálogos estabelecidos pelas obras a serem lidas e estudadas em sala de aula com outros textos, inclusive de outros gêneros e esferas sociais. Uma abordagem que se assemelharia a uma composição de painel, como Warburg elaborou. Mais do que a tradicional linha do tempo, que isola o texto e o autor em um momento histórico, uma teia de textos na qual o intertexto e o interdiscurso se fizessem evidentes.

Antes de avançarmos na proposta metodológica que pretendemos esboçar, cabe especificar a concepção de texto e de discurso - e, consequentemente, a concepção de intertexto e interdiscurso – que utilizamos nesse artigo como base teórica. Dominique Maingueneau assim define:

> Em uma primeira aproximação, (...), entenderemos por "discurso" uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas. Pode-se também remeter à formulação de M. Foucault: "Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa". (MAINGUENEAU, 2008, p. 15-16)

Complementarmente, Fávero e Koch (2012), apesar de ponderarem sobre a falta de consenso no uso dos termos "texto" e "discurso" – muitas vezes empregados como sinônimos ou quase sinônimos, assim concluem:

> É lícito concluir, portanto, que o termo *texto* pode ser tomado em duas acepções: *texto*, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (...), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado por meio de um sistema de signos. Em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um falante, em uma situação comunicativa dada, englobando um conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento da enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (...). (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 34)

O texto, ainda segundo as autoras, seria uma "unidade de sentido" que "se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência" (FÁVERO; KOCK, 2012, p. 34). Sendo assim, podemos afirmar que uma pessoa pode ler um texto e compreender seu sentido completo – garantido pelos elementos de textualidade -, mas isso não significa que essa mesma pessoa vá compreender o que leu como discurso. A interpretação do discurso depende de elementos contextuais e pré-textuais, que ultrapassa o texto material, e constitui "uma coerência global que integra múltiplas dimensões textuais". (MAINGUENEAU, 2008, p. 18)

Como analisamos, a literatura não é abordada em sala de aula nem como texto nem como discurso. Abordá-la como texto pressuporia uma abordagem próxima da estruturalista; uma análise formal das partes que compõem a malha textual de uma obra. Abordá-la como discurso exigiria entender que um receptor (mesmo que ele seja o professor) só pode acessar uma parte do que o texto diz. Devido a essa limitação compreensiva, característica mais do discurso do que do texto, que até 1960 acreditava-se veementemente que Capitu tinha traído Bentinho. O texto de Dom Casmurro era o mesmo, mas as condições de recepção desse texto mudaram e permitiram que a pesquisadora Helen Caldwell associasse o romance ao discurso feminista, elaborasse um outro sistema significativo e configurasse uma outra possibilidade de identidade para um mesmo texto – relativizando a credibilidade do narrador de primeira pessoa.

Essa rede de associações significativas é o que evidencia a importância de uma obra. A utilidade de seu estudo será tão maior quanto for a quantidade de "pontes" que ela deixar para outros textos e para outros

discursos – para a construção do nosso olhar sobre o mundo que nos cerca. O problema é que a escola não constrói esse caminho, não investe na herança de um repertório de leituras. Uma vantagem de se trabalhar em uma escola pequena é poder acompanhar mais de perto os alunos na sua trajetória escolar. Isto é, ser professor de uma mesma turma durante todo o ensino médio, conhecer os colegas com quem divide a formação desses alunos e, o que mais nos interessa para esse trabalho, poder construir com eles esse atlas de leituras que nunca será homogêneo. Por mais que o professor adote um mesmo texto para uma turma, cada aluno conectará essa leitura comum com outras que são prévias e extraescolares.

Para tanto, não seriam necessários grandes investimentos ou iniciativas pessoais. Bastaria a consciência da importância desses aspectos textuais e discursivos para utilizá-los naquilo que todo professor já tem de fazer: preparar aulas e avaliações. Podemos, por exemplo, utilizar a avaliação formal como instrumento de uma abordagem pouco tradicional do texto. Se a cada avaliação o professor monta uma coletânea de três textos que dialoguem entre si através de uma relação intertextual ou interdiscursiva, ele já está propiciando uma experiência de leitura que sugere esse movimento cognitivo. Se um desses textos for um texto literário, a inter-relação que ele estabelece com os outros da prova evidencia a relevância cultural que ele tem. Se, após essa avaliação, o professor comenta e instiga as associações que podem surgir de um texto, o professor comprova empiricamente a primeira hipótese de Maingueneau é uma realidade prática e imediata, pois sim "o interdiscurso tem precedência sobre o discurso". Portanto, "a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos". (MAINGUENEAU, 2008, p. 20)

A insistência nesse método de trabalho, durante três anos com uma mesma turma, permitiu por exemplo que um aluno comentasse após a leitura de um poema da Viviane Mosé que um verso lembrava a ele a "Canção do Exílio" de Gonçalves Dias. O trecho poema de Viviane Mosé era:

> Tudo em minha casa tem existência.
> Todas as coisas significo.
> Com os olhos. Ou com as mãos.
> Minha casa tem silêncios
> Que às vezes ouço. Em meu corpo
> Tem silêncios maiores ainda.
> Que às vezes ouço. E faço poemas.
> Faço poemas dos silêncios que ouço. (MOSÉ, 2008, p. 67)

Em “Minha casa tem existências”, o aluno ouviu o eco de “Minha terra tem palmeiras”. Se a autora teve ou não a intenção, essa não é a questão. Mas há aí um cruzamento discursivo perceptível tanto pela estrutura sintática como pelo paralelo semântico que se pode estabelecer entre “casa” e “terra”, dentro dos respectivos contextos. No atlas da memória desse aluno, num painel específico, estariam ali fixados a “Canção do Exílio” e “Desato”.

Outro exemplo, com essa mesma turma, aconteceu durante a correção da prova bimestral de língua portuguesa. Nessa prova, estavam:

1) Um anúncio publicitário de uma rede de supermercados. Sua parte verbal dizia “Couve-flor e seus dois maridos” e a parte não verbal trazia a imagem da couve-flor deitada na cama entre os seus dois maridos, a pimenta e o chuchu;

2) O trecho inicial do romance Dona Flor e seus dois maridos, no qual são apresentados os personagens do Vadinho e da Dona Flor, bem como o relacionamento dos dois;

3) Uma charge que trazia a caricatura de Luís Inácio Lula da Silva deitado numa cama, entre dois outros políticos.

A matéria a ser cobrada nessa avaliação era elementos da linguagem, funções da linguagem e figuras de linguagem. A variedade de gêneros servia muito bem a esse propósito e a avaliação foi bem-sucedida. Os comentários dos alunos, posteriormente, ultrapassaram a expectativa da proposta inicial. O seguinte trecho do romance motivou três comentários que o relacionam com três pólos discursivos distintos:

> Ao demais, trajava o robe caseiro e bastante usado com que cuidava do asseio do lar, calçava chinelas cara de gato e ainda estava despenteada. Mesmo assim era bonita, agradável de ver-se: pequena e rechonchuda, de uma gordura sem banhas, a cor bronzeada de cabo-verde, os lisos cabelos tão negros a ponto de parecerem azulados, olhos de requebro e os lábios grossos um tanto abertos sobre os dentes alvos. Apetitosa, como costumava classificá-la o próprio Vadinho em seus dias de ternura, raros, talvez, porém, inesquecíveis. (AMADO, 1979, p. 23)

A primeira aluna a comentar ressaltou o padrão estético da Dona Flor, quando ela é caracterizada como “pequena e rechonchuda, de uma gordura sem banhas”. O segundo aluno comentou o destaque dado para os olhos e para os lábios e relacionou a escolha desses dois elementos por Jorge Amado com a tradicional descrição da Capitu – a turma havia lido Dom Casmurro no ano anterior. Ele disse “olhos de requebro e olhos de

ressaca, tem alguma coisa a ver, né?" e por fim expôs uma dúvida, "na Capitu também tinha a boca?". Sim, tinha. Uma descrição não tão central como a dos olhos, mas a boca também era mencionada. Por fim, uma outra aluna se revoltou com a maneira como Vadinho enxergava Dona Flor, "como um objeto", ela disse. As conexões fluíram.

Da prática para a teoria, podemos ler na continuação do texto de Maingueneau o seguinte:

> (...) o discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma prática discursiva. O sistema de restrições semânticas, para além do enunciado e da enunciação, permite tornar esses textos comensuráveis com a "rede institucional" de um "grupo", aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível. (MAINGUENEAU, 2008, p. 23)

A partir dessas proposições, esperamos ter iniciado uma contribuição modéstia para uma prática de leitura literária em sala de aula mais criativa e criadora e, ao mesmo tempo, viável. Evidenciar a importância da literatura como uma vivência insubstituível para os indivíduos é tarefa do professor de língua materna. Este, no entanto, só estará preparado para tal quando para ele próprio a literatura ocupar um papel indispensável. Quando cada texto literário levado à sala de aula promover "O exercício jamais fechado da leitura" que "continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir". (COMPAGNON, 2009, p. 57)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Dona Flor e seus dois maridos*: história moral e de amor. Rio de Janeiro: Record, 1979.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Jacqueline P.; ROJO, Roxane. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual*: introdução. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz Terra, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

SAMAIN, Etienne. As Mnemosynes de Aby Warburg: entre antropologia, imagens e arte. *Revista Poiesis*, n. 17, p. 29-51, jul.2011. Disponível em: <http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis17/Poiesis_17_EDI_Mnemosyne.pdf>. Acesso em: 22-02-2016.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A LINGUÍSTICA PRAGMÁTICA E FUNCIONAL DOS CAMELÔS NOS TRENS DA SUPERVIA NO RAMAL CENTRAL-SANTA CRUZ (RIO DE JANEIRO – RJ)

Paulo Henrique Silva de Lima (UNIGRANRIO)
paulohs.delima@hotmail.com
José Severino da Silva (UNIGRANRIO)
cap.prof_jose@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir acerca de observações do trabalho dos camelôs nos trens da Supervia na linha Central-Santa Cruz (Rio de Janeiro – RJ) e dos educadores matemáticos na educação básica. Será abordada a capacidade dos camelôs em usar diversos artifícios para chamar para eles a atenção de eventuais clientes, para então descrever seus produtos, determinando seu preço em função da quantidade e/ou qualidade, mostrando um conhecimento natural, ou seja, de senso comum num conteúdo especifico da matemática chamado ''função'' que, por muitas vezes, é de difícil compreensão pelos estudantes numa linguagem técnica do professor no ambiente de sala de aula, e eles conseguem de forma pragmática fazer com um grande número de pessoas, com características distintas e moradoras de regiões diferentes consigam entender a sua fala. Nessa perspectiva, vamos fazer os questionamentos do saber contextual do educador matemático, a necessidade do conhecimento prévio das características de seus alunos, ou seja, entender o que eles estão querendo ou não ouvir, e a partir daí no ato da sua fala conseguir interligar os conceitos de maneira tão esclarecedora e pragmática quanto a dos camelôs dos trens da Supervia.

Palavras-chave: Camelôs. Linguística pragmática. Funcional.

1. Introdução

Este trabalho pretende abordar a linguagem utilizada entre os camelôs e sua clientela nos trens do ramal Central-Santa Cruz (Rio de Janeiro – RJ), e refletir sobre as suas falas, seus conhecimentos matemáticos, a sua maneira de transmitir seus produtos de uma maneira muito esclarecedora, indo direto ao ponto, falando o que seu cliente quer ouvir.

Em contrapartida vamos trazer essa observação para o campo da

educação matemática, principalmente, na figura do professor no processo de ensino/aprendizagem, a sua capacidade em identificar o seu aluno, de onde ele vem, onde ele vive quais suas necessidades, ou seja, o que esse aluno está disposto a ouvir do professor para que faça sentido o que ele está aprendendo e faça uma conexão com sua realidade socioeconômica, histórica e cultural.

2. Um breve histórico de enfrentamento cultural sobre trilhos

O ramal Central-Santa Cruz (Rio de Janeiro – RJ) atravessa diversos bairros da Zona Norte e Zona Oeste, desde a estação Central do Brasil até a estação Santa Cruz. As estações de Deodoro até Realengo atendem ao enorme complexo militar existente na região. Depois, a linha atinge regiões periféricas da cidade com altos índices de densidade demográfica e reduzidos índices de desenvolvimento humano (IDH) e ainda passando por importantes polos da região como Bangu e Campo Grande. Ele liga o centro da cidade até o extremo oeste da capital, percorrendo 54 quilômetros, em aproximadamente uma hora e meia de percurso, e quem administra é a Supervia, que foi consórcio vencedor da licitação feita pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro em 01 de agosto de 1998, para operação comercial e manutenção da malha ferroviária urbana da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Nesse percurso de mais de uma hora, passando por diversas regiões da capital, parece um ambiente propicio para o comércio, e o registro marcante durante essa viagem é a figura dos comerciantes, ambulantes, camelôs, não importa o nome, mas sim a forma como eles lidam com as situações, e é essa a questão que vamos evidenciar. O trabalho dos camelôs no trem não é tratado de forma amistosa pelo estado e muito menos pela Supervia que, por sua vez, coloca seus vigias na perseguição a todos os ambulantes, pois se credita a eles um olhar de ilegalidade na compra de seus produtos, e assim não poderia ser comercializado dentro do trem, e tratam essa atividade como se fosse ilícita. Nesse caso poderíamos considerar como válida essa força-tarefa em cima dos camelôs; há muitas outras questões, porém, que transcendem a essa perseguição. Analisando a situação, mesmo que haja alguns que estejam na ilegalidade, não se pode generalizar e fazer a perseguição a todos, ou seja, não podemos fazer um julgamento de desonestidade em qualquer atividade econômica da sociedade, por conta de uma pequena parte de seus membros serem desonestos. O tratamento adequado para esses profissionais tem que ser o

respeito, e não o desprezo para uma solução sobre a legalização de suas atividades, e é isso que vem acontecendo. Os camelôs, no trem, fazem parte da cultura carioca. E a cultura não muda de uma hora para outra. Se mudasse, os enfrentamentos dariam certo e já não teríamos os ambulantes vendendo dentro dos vagões; mas, como é questão cultural, não sei se vale a pena esses confrontos, pois já se passaram 17 anos que o consórcio está em funcionamento e, ao invés de adaptar os camelôs e fazer uma política que se enquadrasse dentro da legalidade, continua com o mesmo pensamento de enfrentamento. Se um dia essa situação mudar, não será por conta dessas perseguições, e sim pelo diálogo, ou numa extrema extinção dessa cultura, e nesse caso, demorará muitos anos, porque "cultura é este conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". (LEVI-STRAUSS, *apud* MELLO 1986, p. 397)

Embora um dos enfoques desse trabalho seja evidenciar o trabalho dos comerciantes dentro do trem, esse capítulo reflete um pouco acerca das suas condições de trabalho, seja no espaço, no tempo e na luta pela legalidade dos seus serviços, da sua cultura construída pela nossa sociedade. Não há como pensar em trem hoje sem esses comerciantes. Quando não entram nos vagões, não é um dia comum, podem ter certeza.

3. Pragmatismo implícito sobre os trilhos do trem

Agora que foram vistas as condições de trabalho pelas quais os camelôs enfrentam todos os dias nos trens, vale a pena destacar suas características e sua pragmática que, sob o olhar cientifico, é o que mais chama a atenção. Dewey, com o seu pragmatismo, estrelou com grande presença, especialmente através de Anísio Teixeira, no movimento da Escola Nova, constituindo-se em um conjunto de medidas e ações para o enfrentamento do tradicionalismo educacional e o estabelecimento de um novo modelo renovador. Anísio Teixeira bebia da mesma fonte que Dewey acerca da Escola Nova. Para Dewey, a função social da escola estaria voltada à reconstrução, não apenas da instrução, como também da sociedade. Ou seja, o seu desejo de conhecer a realidade social seria o ponto de partida para repensar a educação. O que se observa é que a melhor forma de transmitir conhecimentos é aproximar os conteúdos da própria realidade, trazendo sentido àquilo que está sendo aplicado em sala.

> ... defendia-se um tipo de escola que fosse vinculada ao meio social,

> que respeitasse as aptidões naturais dos educandos, uma pedagogia baseada na atividade espontânea da criança, que satisfizesse as necessidades individuais. Ao mesmo tempo em que preconizava a necessidade de um currículo que seguisse a lógica psicológica da criança, o manifesto enfatizava que os professores deveriam estar sintonizados com o ideal de reconstrução da ordem social e política por intermédio da educação [...] (CUNHA, 2002, p. 255)

A capacidade que esses indivíduos têm na demonstração de seus produtos, exaltando a marca, quantidade e preço, é pouco vista em muitos outros locais de comércio. É lógico que não são todos os ambulantes que têm essa perspicácia, mas a grande maioria faz do ato da venda um processo prático de dar inveja a qualquer dono de grandes comércios. Isso se dá pelo fato de estarem todos os dias em contato com seus clientes, sabendo o que os seus clientes gostam de ouvir, pois apesar de o espaço ser o mesmo – dentro do vagão – a situação de compra muda de estação em estação, ou seja, o espaço físico é o mesmo, assim como é uma loja em qualquer canto da cidade, porém, o espaço de negócios muda a todo tempo, sendo uma grande vantagem para um vendedor. E o maior desafio nesse caso é saber que determinada região em que o trem passar, a linguagem, o discurso e a comunicação sofrem mudanças significativas, nas quais os camelôs conseguem se sobressair com maestria, pois seu processo de venda é prático, os critérios de seu falar são condizentes com que sua clientela quer ouvir: vão direto ao ponto, até na matemática, onde a grande massa rotula como uma ciência difícil, muitas vezes inalcançável. Eles explicam de maneira clara, pois eles necessitem precificar seus produtos e, nessa hora, eles a usam de forma clara e correta: os preços sempre são em função da quantidade ou em função da qualidade. Nessa perspectiva, basta fixar os olhos no semblante e nas ações desses profissionais, para enxergar a capacidade que eles têm de construir um ambiente que seja favorável para sua venda e, fazendo essa percepção, é notório que se esse profissional é um bom comunicador. E ele tem a noção de que, se souber lidar com os clientes de diferentes regiões, irá conseguir ser mais bem-sucedido do que outro profissional com postura diferente. Ou seja, é fato que o profissional dizendo: "– Olha a bananada açucarada, fresquinha, docinha, está dentro da validade, da marca tal, feita em tal lugar, é 5 por 1 real!", irá vender mais do que aquele que diz: "– Bananada é 1 real", porque embora o preço seja o mesmo, o primeiro falou o que todos querem ouvir, então ele vai sobressair, isso é uma questão prática, é comum para esse profissional, porque ele é bem sucedido e sabe o que está fazendo, essa é a verdade dele, essa é a pragmática.

> Para atingir uma clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, pois, precisamos apenas considerar quais os efeitos concebíveis de na-

> tureza prática que o objeto pode envolver – que sensações devemos esperar daí e, que reações devemos preparar. Nossa concepção desses efeitos é, para nós, o todo de nossa concepção do objeto, na medida em que essa concepção tenha afinal significação positiva. (JAMES, 1979, p. 18)

4. *Alguns desafios do professor de matemática no processo de ensino/aprendizagem*

Partindo do princípio de que o comportamento humano se forma a partir das peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento, entendemos que a aprendizagem se constitui por meio de mediações, orientações, experiências e ações. Vygotsky (2003) destaca a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. O processo do ensino e da aprendizagem ocorre pela interação, nas trocas, na socialização. Portanto, é falso afirmar que o aluno aprende sozinho a descobrir suas respostas e que a aprendizagem é resultante de uma atividade individual. O professor também não é o centro do processo, que ensina para que os alunos passivamente aprendam. Ele é o mediador e, ao propor desafios aos seus alunos, ajuda-os a resolvê-los. Dessa maneira, "[...] na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade" (VYGOTSKY, 2003, p. 75).

Referindo-se ao ensino da matemática, Micotti (1999) observa que a mediação do professor permite organizar as situações de aprendizagem do aluno para o saber matemático. Nesse sentido, a etnomatemática destaca a importância de o professor, em sua prática pedagógica, considerar o processo histórico-cultural da criança, em si, e o da própria matemática.

Sabemos que o ato ou vontade de aprender é uma característica humana, pois só o ser humano possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender. Por esta razão, o processo de aprendizagem precisa ser estimulante para que o sujeito se sinta motivado a aprender, e o papel do professor, nesse processo, é fundamental, apresentando novos métodos, alternativas de apreensão do conhecimento, entre outras formas. Nessa perspectiva, a experiência, pela observação e pela prática motivada do professor, termina por estimular que este indivíduo se torne autônomo do seu próprio conhecimento. Em tese, o ser humano nasce inclinado a aprender, mas o mesmo precisa de estímulos, e é justamente na escola

que ele encontra todas as possibilidades possíveis para a apreensão do conhecimento.

> D'Ambrósio (2001) define a etnomatemática como uma "metadefinição etimológica", pois faz elaborações sobre as *etnos*, os *matemas*, e as *ticas*, na tentativa de entender o ciclo do conhecimento, ou seja, a geração, a organização intelectual, a organização social, e a difusão do conhecimento adquirido pelos grupos culturais. Nesta dinâmica cultural, não existe uma história da matemática como um processo, mas sim como um registro seletivo dos fatos e das práticas que serviram para esta apropriação. Este fato faz brotar a vertente histórica do programa etnomatemático através da releitura da história do conhecimento.

Na maioria das vezes, a dificuldade do aluno na área da matemática é a transposição do que lhe é ensinado com a operacionalidade do referido conteúdo. A aprendizagem matemática, de maneira geral, torna-se mais compreensível, quando é dada ao aluno a possibilidade de fazer experiências, ou seja, praticar toda a explicação do professor. É a partir disso que ele constrói seus conceitos. Nessa direção, Leontiev (1991a, p. 72) ressalta:

> Já vimos que o desenvolvimento mental da criança se realiza através da comunicação e, antes de tudo, na prática [...], porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórico-social, não está consolidado somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Evidencia-se, então, a necessidade de os professores, durante as atividades de ensino, considerarem o contexto histórico-cultural do aluno. Seus conhecimentos, seus conceitos, sua maneira de aprender. Com base nisso, planejar o que ensinar, por que ensinar e como ensinar. Sabemos que isso requer conhecimento, dedicação e comprometimento do professor. É necessário reconhecer que cada aluno tem seu tempo e espaço para aprender, que sua maneira singular de ser e compreender nem sempre é a esperada e/ou percebida pelo professor.

Por outro lado, existe a necessidade de perceber, também, o contexto histórico-cultural do professor, suas lacunas, seus conceitos, suas relações de trabalho, suas práticas e seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua história.

5. *Considerações finais*

Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a uma reflexão feita em relação a esses dois profissionais, visto que ambos têm o desafio de traduzir o contexto histórico-cultural de seus clientes e o seu próprio contexto social. Nesse caso, os camelôs, no trem, sabem que estão inseridos num espaço comum a eles e basta o reconhecimento da sociedade e das autoridades competentes legitimarem a sua permanência nos vagões e não continuar fazendo pouco caso da situação. E aqueles que conseguem entender onde estão inseridos, conseguem ter sucesso nas vendas, pois, de maneira muito lúcida, conseguem falar o que seus clientes querem ouvir, ou seja, eles têm conhecimento de causa.

Em tese, o professor precisa, não só conhecer, mas compreender o espaço geográfico onde ele está inserido, o que ele pode agregar com sua trajetória enquanto profissional da educação; ele precisa poder contar com a presença, o envolvimento e o compromisso das políticas públicas, dos gestores e da assessoria pedagógica que se fazem necessários, de forma contínua e dinâmica, no contexto escolar.

Nessa perspectiva, aquele professor que, na relação com seus alunos, conseguir obter a perspicácia que os camelôs do trem bem-sucedidos têm de interpretar o que seus clientes querem ouvir, e sua fala ser compatível, será um professor de matemática bem-sucedido, será um profissional da educação realizado em sua totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Marcos Vinícius. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, Paulo (Org.). *O que é filosofia da educação?* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 248-263.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática*: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DEWEY, John. *Como pensamos*: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Trad.: Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979a.

_____. *Democracia e educação*. Trad.: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979b.

JAMES, Willian. *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LEONTIEV, Alexis. *Psicologia e pedagogia*: bases psicológicas na aprendizagem e no desenvolvimento. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1991a.

MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MICOTTI, M. C. de O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. *Pesquisa em educação matemática*: concepções e perspectivas. São Paulo: Unesp, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS COM ÊNFASE NA POESIA

Valquíria Aranda Ventura da Silva (UEMS)
valquiriaaranda@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br
Aline Saddi Chaves (UEMS)
chaves.aline@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa abordou o uso de dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem do gênero textual poema, visando a diversificar e enriquecer a prática de produção textual com alunos do 8º e 9º anos da Escola Estadual Rotary Club, Corumbá, MS, tendo a tecnologia como como suporte pedagógico. Os métodos empregados foram o descritivo, quali-quantitativo, a coleta de dados mediante questionários com perguntas fechadas e a prática de produção textual baseada na sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004). Desse modo, os resultados referentes às entrevistas realizadas com 241pessoas, entre professores e alunos demonstraram que 78, 83% possuem celular e 21,16% ainda não possuem este dispositivo. Com relação à sequência didática do gênero poema, foi possível desfazer algumas representações prévias, segundo as quais "escrever poesia é complicado, difícil, chato, quadrado, ultrapassado", "coisa de menina", dentre outras. Em cada atividade proposta, os alunos aumentaram gradativamente o conhecimento com relação ao gênero. A partir disso, obtivemos inúmeras produções e compartilhamento das produções via aplicativo *WhatsApp*. Ao término desse trabalho, concluímos que o celular pode ser um instrumento produtivo nas escolas, e defendemos a alteração da lei nº. 2.807 de 18/02/2004, constado no III – redação dada pela Lei nº 3.781 de 11/11/2009, que deixe mais claro o uso educativo do aparelho celular para fins pedagógicos.

Palavras-chave: Gênero textual. Sequência didática. Poesia. Tecnologia.

1. Introdução

Neste artigo, mostramos os resultados de reflexões e práticas realizadas nas disciplinas: aspectos sociocognitivos, meta-cognitivos da leitura e escrita no mestrado profissional em letras (PROFLETRAS), visando ao aprofundamento teórico e metodológico nas áreas de linguística e

linguística aplicada às novas tecnologias da informação e comunicação na educação (TICE).

A pesquisa aborda o uso de dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais, com ênfase na poesia, visando a diversificar e enriquecer a prática de produção textual tendo a tecnologia como como suporte pedagógico.

A escolha pelo tema justifica-se pela busca de motivação dos alunos no que se refere à leitura de poesia, tendo em vista a situação de aprendizagem. Com efeito, os alunos participantes da experiência didática podem ser considerados nativos digitais, isto é, vivem conectados a diversos dispositivos tecnológicos, principalmente o celular, e demonstravam pouco interesse pelas aulas.

No entanto, esta pesquisa não pretendia formar poetas, mas alunos aptos a se apropriar do gênero em questão, e críticos em relação aos problemas ao seu entorno. De modo complementar, buscamos meios para sanar esses desafios.

O referencial teórico da pesquisa é baseado em autores que investigam a utilização dos recursos tecnológicos na sala de aula e um enfoque didático pedagógico no ensino de gênero textual dentre eles estão: Souza (2003); Almeida et al (2003); Schneuwly e Dolzy (2004); Silva (2010); Moran (2009); Kenski (2010); Gebara (2011); Silva (2013); Caldeira (2013) e entre outros

Com relação à metodologia, a pesquisa é descritiva e quali-quantitativa (DUARTE, 2002; DALVO et al., 2008), e também incluiu coleta de dados por meio de questionário com perguntas fechadas. No tocante à produção textual dos alunos, baseamo-nos na noção de sequência didática de Schneuwly e Dolzy (2004).

Assim sendo, esse trabalho tem como principal objetivo fazer com que os alunos se apropriem do gênero textual poema, fazendo uso do celular como suporte pedagógico.

1.1. Tecnologia e prática pedagógica

Na época atual, não há mais como fugir. Definitivamente, as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano do homem do século XXI, intervindo diretamente em suas atividades diárias, sobretudo comunicativas, transformando, desse modo, os comportamentos. Estamos inseridos,

assim, em um novo contexto, uma nova maneira de nos relacionarmos e de vivermos em sociedade, moldando, modificando hábitos, modos de ouvir, ver, ler, pensar, sentir, o que também inclui mudanças de valores. (DIAS & FRANCISCO FILHO, 2003)

No entanto, faz-se necessário refletir e repensar as novas maneiras de produzir e adquirir conhecimentos neste mundo globalizado de constantes mudanças. De um modo geral, portanto, a tecnologia tem contribuído para o desenvolvimento do ser humano, e muitos destacam que as novas tecnologias precisam ser compreendidas e utilizadas como mediadoras para superar diferenças na sociedade. (SANTOS & MORAES, 2003)

Neste contexto contemporâneo, o docente precisa estar atento e preparado para o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, pois toda mudança social também passa pela comunidade escolar, onde deve ser compreendida e traduzida em novas práticas.

Porém, os estudiosos apontam que, para que ocorra a assimilação adequada da tecnologia nas práticas escolares, é necessário que o aluno compreenda os meios e os objetivos definidos, especialmente sob a tutela de um mediador, o professor.

Antes disso, o professor mediador terá que desenvolver um planejamento, refletindo sobre todas as etapas das atividades propostas, com vistas à execução das ações em sala de aula. E também deverá dominar os conteúdos da disciplina que ministra, as técnicas e métodos utilizados na sua docência, atualizando-se permanentemente por meio de formações pedagógicas e autoformação.

Segundo Freire (2002, p. 25), o educador é mediado pelo diálogo com o aluno, já que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. Ao trazer a tecnologia para a sala de aula, o professor oferece novas alternativas que facilitem o aprendizado, a fim de que os alunos não apenas se apropriem de novos conhecimentos, mas, também, que interajam com eles, com base em sua realidade. (TOSCHI, 2010)

Nos últimos anos, ocorreu um grande crescimento no número de telefones celulares no Brasil. Em 2011, havia cerca de 24 milhões de celulares e, em 2014, esse número elevou-se para 273 milhões. De acordo com a agência de telecomunicações da ONU, o número de celulares vai superar a população mundial. A agência estima que no próximo ano

(2017) o número de assinaturas de linhas móveis passará de 7,1 bilhões, mesma quantidade de habitantes do planeta.

Conforme pesquisas realizadas nas regiões brasileiras pela Geração Interativas Brasil – Crianças e Adolescentes diante das telas (2012), o acesso aos telefones celulares ocorre cada vez mais cedo, bem como sua presença cada vez mais comum em sala de aula, para desespero de muitos professores.

No entanto, a utilização desses dispositivos eletrônicos móveis aumenta os desafios na realidade escolar. Segundo Bento et al. (2013), os educadores precisam se adequar à realidade desenhada pelas novas tecnologias da informação e comunicação móveis e sem fio (TIMS). Dentre estes dispositivos, está o celular, dotado de diversos recursos (aplicativos) que podem e devem ser utilizados na sala de aula como uma ferramenta produtiva e enriquecedora, enquanto suporte pedagógico.

1.2. Sequência didática do gênero textual: poema

O objetivo da sequência didática elaborada foi introduzir e incentivar o estudo da poesia e a criação de textos poéticos de maneira a favorecer um conhecimento amplo a respeito deste gênero: o contexto de produção, circulação e recepção, o tema, a estrutura formal (construção composicional), e o estilo. O objetivo maior era tornar os alunos leitores proficientes e com senso estético para interpretar, compreender e produzir poemas.

As etapas da sequência didática foram elaboradas com base em atividades (módulos) que visavam a despertar no aluno o interesse e o gosto pela leitura poética.

O gênero textual poema é um dos mais ausentes na sala de aula. No ensino fundamental – série finais, este está praticamente banido das aulas de língua portuguesa. Os alunos têm acesso aos textos poéticos somente no livro didático, para desenvolver atividades que não o fazem refletir. Atividades estas direcionadas para fins ortográficos ou gramaticais, realizadas de forma mecânica, isolada e fragmentada. Conforme Gebara (2011, p. 25),

> Um exemplo de problema frequente é a veiculação de estereótipos em livros didáticos e similares. Ao se exigir que o aluno analise o texto literário, utilizando uma série de questões objetivas com respostas únicas, em muitos casos, condiciona-se um comportamento com fins funcionais. O sujeito frente

> ao texto, em ambiente escolar, procurará elementos que conduzam à expectativa condicionada como resposta aos exercícios ou a conclusão de uma atividade. Nesse caso, deixa-se de aproveitar o repertorio de cada um, pois a tarefa de leitura é estabelecida e direcionada por um agente externo, tornando-se, portanto, alheia ao leitor. Este se reduz nestes casos a uma peça do jogo em vez de ser um participante. Essa postura em relação a compreensão, muitas vezes, é apenas o reflexo de uma expectativa: um patamar que todos os alunos devem cumprir. Não se preveem as diferenças individuais, o repertório de cada um, nem tão pouco as diferentes realidades que vive cada leitor.

Assim, os alunos não desenvolvem o prazer, a fruição da leitura (GERALD, 1999). E, tampouco, têm o hábito de ler textos poéticos apresentando ainda mais dificuldades e/ou menos interesse. Além disso, o aluno tem contato com o gênero textual "poema" apenas em leituras propostas pelo professor, mas não as vivências em seu cotidiano, a exemplo disto temos: as apresentações em datas comemorativas. É determinado ao aluno que faça uma leitura sem nenhum planejamento e criatividade, tornando o momento maçante e pouco proveitoso. Portanto, precisamos de novas ferramentas, reavaliar nossas práticas pedagógicas e elaborar estratégias capazes de despertar a sensibilidade dos jovens para o mundo da poesia.

A sequência didática é uma proposta de transposição didática eficaz como forma de introduzir os alunos no universo da poesia. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada uma dada situação de comunicação”. A estrutura de base de uma sequência didática é constituída pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final (**Fig. 1**), como demonstra o esquema a seguir.

Fig. 1. Esquema da sequência didática. Fonte: Dolz *et al.* (2004, p. 98).

Deste modo, sequência didática de pra oral ou para a escrita apresentada, descreve a:

1.2.1. Apresentação da situação

a) Os alunos devem ser expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual (qual o gênero, destinatário da produção, suporte etc.).

b) Os alunos precisam perceber a importância dos conteúdos trabalhados.

1.2.2. A primeira produção

Define o momento em que o professor pode intervir, e o caminho que o aluno tem a percorrer:

a) Um primeiro encontro com o gênero (a produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou a um destinatário fictício).

b) Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens.

1.2.3. Os módulos (ou oficinas)

A atividade de produzir um texto é decomposta em partes:

a) Trabalhar problemas de níveis diferentes:

– Representação da situação de comunicação (contexto de produção).

– Elaboração dos conteúdos (o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou cria conteúdos).

– Planejamento do texto (infraestrutura textual).

– Realização do texto (meios de linguagem eficazes).

b) Variar as atividades e os exercícios. Três categorias de atividades e exercícios:

– As atividades de observação e de análise de textos.

– As tarefas simplificadas de produção de textos.

– A elaboração de uma linguagem comum.

c) Capitalizar as aquisições (lista de constatações).

a) Investigar as aprendizagens

b) Avaliação de tipo somativo (confronto da produção textual com a lista de constatações).

2. Metodologia

2.1. Área de trabalho – caracterização da escola

A Escola Estadual "Rotary Club", onde foi realizada a experiência aqui relatada, atende às etapas de ensino fundamental e médio. Situa-se no município de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul (MS). A escola foi fundada em 1971, com a denominação: Escola "Rotary Club". Esse nome foi-lhe atribuído por pertencer aos rotarianos, em parceria com o SESI (Serviço Social da Indústria), funcionando inicialmente, com turmas do ensino primário de 1ª a 4ª série e com turmas de pré-escolar.

A partir de 1983, a escola passou a pertencer à rede estadual, pelo decreto nº1978 de 13 de janeiro de 1983, passando a denominar-se Escola Estadual "Rotary Club", funcionando com turmas do então 1º grau e do pré-escolar. Em 1º de dezembro de 2003, a partir da resolução 1678, foi credenciada a autorização e funcionamento do ensino médio. Em 2004, o educandário funcionou com seis turmas do ensino médio regular noturno. A partir de 2009, deixou de funcionar o ensino médio noturno por determinação da Secretaria Estadual de Educação (SED), por não ter alunos matriculados, passando a funcionar o ensino médio somente no período matutino.

2.2. Turmas envolvidas no projeto/tempo

O projeto contou com o envolvimento das turmas do 8º ano "A/B" e 9º ano "A". A duração do projeto foi de aproximadamente três meses.

2.3. Levantamento do quantitativo de dispositivos móveis na escola

Este projeto foi dividido em duas etapas: na primeira, foi realizado um levantamento do quantitativo de dispositivos móveis na escola. Os

alunos elaboraram um questionário com dez questões fechadas, seguindo os métodos quali-quantitativos. (DUARTE, 2002; DALVO et al., 2008)

O questionário foi aplicado a 241 pessoas, entre alunos e professores, e as perguntas versavam sobre o uso do celular na sala de aula, e sua rentabilidade no processo de ensino e aprendizagem (**Fig. 2, 3, 4 e 5**). Posteriormente, os dados obtidos foram analisados e tabulados. Na segunda etapa, foi realizada a sequência didática de poesias, como descritas no tópico 2.4.

2.4. Procedimentos da prática pedagógica na sala de aula

Na sala de aula, as atividades seguiram a seguinte sequência:

Aula 1: Utilizou-se o livro *Poemas para Brincar*, de José Paulo Paes. Posteriormente, juntamente com os alunos, a obra foi manuseada, e foram observados elementos como capa, nome do autor, ilustrador, imagens, ou seja, foi realizada a leitura sensorial do livro. Já na sequência, com o uso do projetor de multimídias, exibiu-se o primeiro poema do livro, intitulado “Convite”.

Os alunos, devidamente orientados pelo professor, responderam aos seguintes questionamentos:

- Vocês acham possível brincar com as palavras?
- Vocês conhecem alguma brincadeira envolvendo as palavras?
- Por que vocês acham que o autor afirma que brincar com as poesias é brincar com as palavras?
- Por que, ao brincar com as palavras, elas vão ficando novas?
- O título do texto é "Convite". Ele sugere algo a vocês?

Após a reflexão por meio de interação oral, foi entregue aos alunos uma cópia do poema impresso. Em seguida, eles analisaram a estrutura textual do gênero poema: disposição do texto, estrofe, verso, rima, sonorização e ritmo. Nesta etapa, levou-se em conta o conhecimento prévio e o registro detalhado da análise em cartaz. Ao final, o professor deixou claro que o gênero em estudo seria a poesia

Aula 2. Produção inicial – Foram distribuídas diferentes imagens impressas, sugerindo temas variados, tais como: natureza, meio ambien-

te, amor, amizade, solidariedade entre outros. Em seguida, a turma foi dividida em duplas para produzir um poema, com base na imagem escolhida.

Aula 3. Nesta aula, foi trabalhado o poema "Bicho", de Manuel Bandeira. Alguns alunos fizeram a leitura e, em seguida, foram exibidos alguns vídeos de declamações, para que eles fizessem a comparação entre suas próprias e as dos vídeos.

Aula 4. Retomou-se, nesta aula, o poema "Bicho", de Manuel Bandeira. Em seguida, a análise foi realizada a partir das seguintes questões:

- Todo poema tem rima?
- Qual é a função da rima no poema?
- Todo poema fala de amor?
- Poema é a mesma coisa que poesia?
- Escrever poemas é "coisa de menina"?

Então, após as indagações e análise, foi registrado no caderno do aluno todo o processo.

Aula 5 e 6: Nestas aulas, foi realizada a análise linguística da produção inicial, em que cada dupla se apropriou aleatoriamente do poema de seu colega. Com relação à análise e correção, estas foram, desde o princípio, mediadas pelo professor. Ao final, cada dupla reescreveu seu texto, apresentando aos demais colegas a escrita final.

Aula 7: A turma dirigiu-se à sala de tecnologia para pesquisar imagens da natureza pantaneira. Ao retornar à sala de aula, foi proposta uma produção final inspirada nas imagens do Pantanal.

Aula 8. Feita a produção final, e após as análises de correção necessárias, criou-se um grupo no aplicativo *WhatsApp*, intitulado "Eco do Pantanal". O nome do grupo foi sugerido pelos próprios alunos, e as turmas compartilharam as poesias.

3. Análise dos resultados

Os dados obtidos na pesquisa de levantamento quantitativo de dispositivos móveis, realizada com as 241 pessoas entrevistadas, de-

monstram que 78, 83% possuem celular, contra 21,16%, que não possuem esse dispositivo. Também apontam outras informações contidas nas **Fig. 2, 3, 4 e 5**.

Os entrevistados foram questionados sobre o uso pedagógico do celular. Foram indagados se consideram o celular um recurso pedagógico. As respostas revelam que 75, 11% consideram que sim, contra 24,90%. (**Fig. 2**)

A título de curiosidade, foi abordado o questionamento sobre as marcas de celulares existentes na escola. A marca mais popular é Samsung, com 35,27%, e a menos popular, Multilazer 0,41%. A **Fig. 4**, sobre a quantidade de celular disponíveis na escola por pessoa, revela que 70,54% possuem apenas um celular, enquanto 6,63% possuem dois celulares. Agora 2,48% possuem mais de dois celulares. Entretanto, observamos que 20,33% dos entrevistados não possuem nenhum celular. Os dados da **Fig. 5** indicam que ainda existe grande resistência ao uso do celular na sala de aula para fins pedagógicos: 29,47% alegaram que não utilizam por causa da lei de proibição; 19,09% responderam que o uso atrapalha a aula; a maioria, 49,38% respondeu que o uso do celular provoca a falta de atenção. (**Fig. 5**)

Mesmo o uso do celular sendo proibido nas salas de aula, conforme a lei nº. 2.807 de 18/02/2004, constado no III – redação dada pela Lei nº 3.781 de 11/11/2009, a realidade é que os alunos continuam utilizando esse aparelho. Mas, no parágrafo único, o texto da lei afirma que, caso ocorra em estabelecimento de ensino ou em evento com fins pedagógicos, o uso de aparelhos celular poderá ser permitido pelos responsáveis do estabelecimento ou evento (redação dada pela Lei nº 3.781, de 11/11/2009). Na opinião dos alunos, atividades diferenciadas com o dispositivo deveriam ocorrer com mais frequência.

Com relação à sequência didática do gênero poema, observou-se em cada etapa a desmistificação de valores, tais como: que escrever poesia é complicado, difícil, chato, quadrado, ultrapassado, coisa de menina, entre outros. Em cada atividade proposta, os alunos aumentaram gradativamente o conhecimento com relação ao gênero. E a partir disto, obtivemos inúmeras produções e compartilhamento destas via aplicativo *WhatsApp*, mas optou-se por apenas uma poesia representativa neste artigo. **(Fig. 6)**

A produção inicial proporcionou o mapeamento prévio dos alunos. Os poemas produzidos apresentaram problemas de estrutura, falta

característica do gênero e problemas de organização das ideias. A correção e as análises dos poemas permitiram, gradativamente, que se construísse a apropriação do gênero em estudo, adquirindo as habilidades de identificar os elementos organizacionais e estruturais, envolvendo-se em prática de produção e recitação de poemas. O mais gratificante foi despertar o gosto pela leitura poética.

Ao criar o grupo no *WhatsApp* "Eco do Pantanal", contextualizou-se uma real e efetiva comunicação, onde os interlocutores foram seus colegas de sala e das demais turmas. Segundo Geraldi, (1986 p. 27), "a aula de redação não é mais que espaço temporal, aproveitável ou não, para iniciar um processo de interlocução à distância dos textos aí produzidos, saindo em busca de leitores efetivos". Na proposta de produção textual realizada nessa sequência didática, o aluno não escreve para a escola e sim na escola, o interlocutor é real

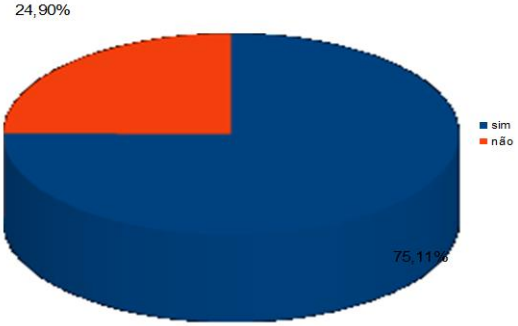


Fig. 2. Respostas sobre o uso de dispositivos móveis como recurso pedagógico

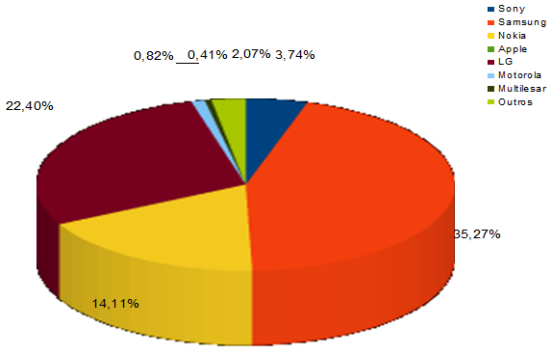


Fig. 3. Relação das marcas de dispositivos móveis existentes na escola

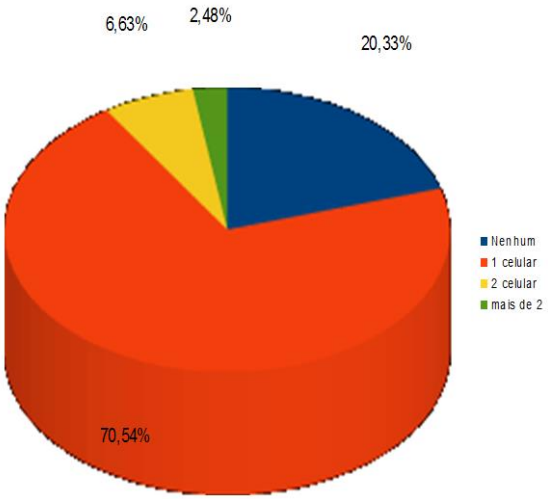


Fig. 4. Quantidade de dispositivos móveis por aluno e professores entrevistados.

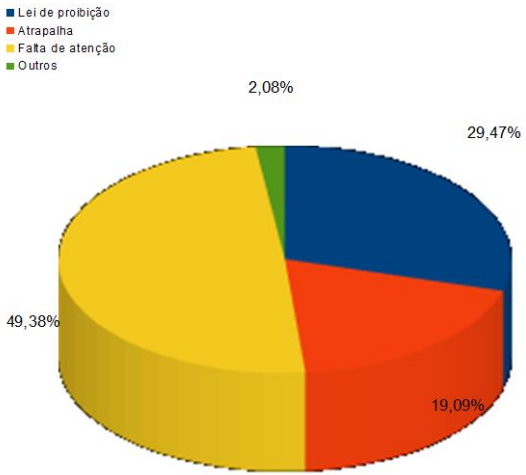


Fig. 5. Respostas sobre os motivos
pelos quais não se deve usar o telefone celular para fins pedagógicos.

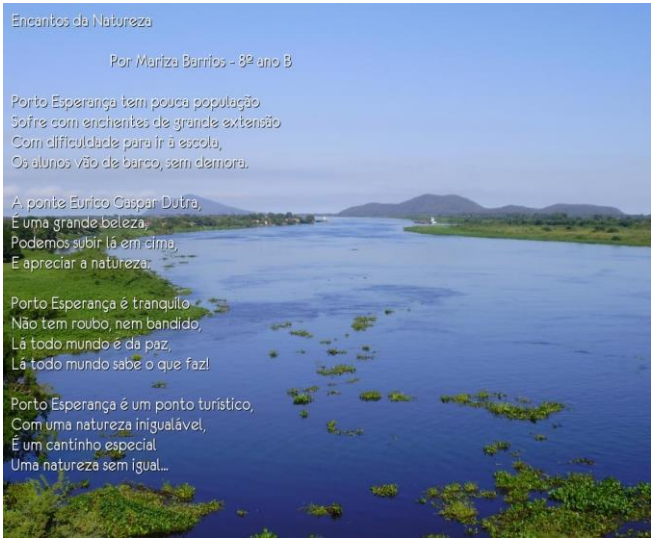


Fig. 6. Um exemplar das produções e compartilhamento feito pelos alunos no grupo "Eco do Pantanal".

A partir dos dados obtidos, podemos inferir, ainda, que existe uma parcela significativa de estudantes que não têm acesso ao telefone celular, por questões socioeconômicas.

4. Considerações finais

Ao final deste trabalho, concluímos, com base na experiência didática realizada, que o telefone celular pode ser um instrumento produtivo e enriquecedor no processo de ensino/aprendizagem do gênero textual poema. Esse argumento parece ser relevante para se (re)pensar a lei nº. 2.807 de 18/02/2004, constado no III – redação dada pela Lei nº 3.781 de 11/11/2009 de proibição de modo a permitir o uso de telefones celulares para fins estritamente pedagógicos.

Mas, como vimos, ações de planejamento se fazem necessárias, como formações pedagógicas e elaboração de sequências didáticas, de modo que o celular não seja apenas um instrumento de entretenimento, mas um suporte capaz de atrair a atenção dos alunos, motivando-os para se apropriarem de novos conhecimentos, em particular quando se trata de gêneros menos trabalhados na escola, como é o caso do poema.

Assim, é indispensável que as novas tecnologias da informação e comunicação na educação (TICE) sejam incorporadas ao ensino e aprendizagem de gênero textuais, pois, dessa maneira, proporcionamos metodologias inovadoras e interessantes, capazes de contribuir para alcançar o objetivo de formar alunos-cidadãos autônomos e proficientes no uso da língua e da linguagem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE, R. S. Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula. *ECCOM*, vol. 4, n. 7, jan/jun. 2013.

CALDEIRA, F.; CAMARA, M.; LIMA, M. S. *Recursos tecnológicos e sua utilização na sala de aula.* Disponível em: <www.ctesop.com.br/.../artigos-2011.html?55%3Arecursos-tecnologicos-esua...sala-de-aula>. Acesso em: 07-09-2015.

DALVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, vol. 2, n. 4, p. 01-13, 2008.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, nº15, p. 139-154, 2002.

FRANCISCO FILHO, G. F. *Professor e sua qualificação contínua.* São Paulo: Alínea, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEBARA, A. E. *A poesia na escola*: leitura e análise de poesia para crianças. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley Prática de produção de textos na escola. *Trabalhos em Linguísticas Aplicada*, n. 7, p. 23-29, 1986.

_____ et al. (Orgs.). *O texto na sala de aula.* 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KENSKI, V. MOREIRA. *Educação tecnologia*: o novo ritmo do ritmo da informação. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e medição pedagógica.* 15. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

PICARELLI, M. *Lei que proíbe o uso do celular na sala de aula.* Disponível em: <http://www.mauriciopicarelli.com.br/pg=noticia&id=14>. Acesso em: 18-10-2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S. J. A. Uso do celular em sala de aula: otimizando práticas de leitura e estudo dos gêneros textuais. *Anais do SILEL*, vol. 3, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2013.

SOUZA, C. H. M. Comunicação, educação e novas tecnologias. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2003.

TOSCHI, M. S. *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem.* Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0409.pdf>. Acesso em: 22-10-2015.

VOTEC – VOCABULÁRIO TERMINOLÓGICO DE LINGUÍSTICA HISTÓRICA – PORTUGUÊS-INGLÊS

Márcio Issamu Yamamoto (UFU/UFG)
issamu2009@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar o resultado dos passos e a metodologia usados para a construção do dicionário bilíngue, português-inglês, o *VoTec – Vocabulário Técnico* – disponível on-line, na área de linguística história. Posterior aos levantamentos de *corpora*, da construção das listas de palavras e de palavras-chave, os dados foram inseridos na plataforma do *VoTec* para construção das definições do dicionário. O "*VoTec* é uma ferramenta que se vale de corpora técnicos para a construção de seus verbetes e de um banco de dados para o seu funcionamento" (FROMM, 2007, p. 8). Diferente da metodologia tradicional, em relação às obras terminográficas, os dados são armazenados on-line. Trataremos das dificuldades encontradas nos passos da organização dos traços conceituais, para a construção das definições e nuances entre os corpora de língua portuguesa e língua inglesa. Usamos, além do padrão GPDE (gênero próximo, diferença específica), o princípio do LEAD do jornalismo nas organizações dos traços conceituais.

Palavras-chave: *VoTec*. Vocabulário. Tecnologia. Linguística histórica. Lexicografia.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é tratar das dificuldades e nuances encontradas no desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada linguística histórica e linguística de *corpus* – caminhos que se cruzam para desvelar a história da linguagem: um vocabulário bilíngue português-inglês. Os passos desenvolvidos neste trabalho foram apresentados e publicados neste simpósio, SINEFIL, nas edições anteriores (YAMAMOTO, 2013, p. 691-705 e 2015, p. 1262-1273); neles foi explicado e apresentado o projeto, bem como detalhada a microestrutura deste vocabulário como parte constitutiva do fazer terminológico.

Esta pesquisa objetivou a construção de um vocabulário de especialidade bilíngue, português-inglês, na área de linguística histórica – doravante linguística histórica, ou seja, é um trabalho que se insere dentro da área de terminologia e terminografia. Os *corpora* são de caráter científico: teses, dissertações e artigos científicos, todos de acesso público e gratuito. A metodologia e abordagem usada foi a linguística de *corpus* e

nosso embasamento teórico foi a partir de Cabré (1999) e Barbosa (1990), quanto ao conceito de vocabulário e Cabré, no que tange à teoria comunicativa da terminologia e a visão poliédrica dos termos. A ferramenta usada na produção das listas de palavras, de palavras-chave e concordanciador foi o *WordSmith Tools 6.0.* (WST & SCOTT, 2012)

2. Discussão dos resultados

Discutiremos adiante os resultados obtidos, as dificuldades e nuances relativas aos dados proveniente dos *corpora* e usados para a construção das definições dos termos na plataforma do *VoTec*[115].

Para a condução do primeiro objetivo, a reelaboração da árvore de domínio da linguística histórica (BARROS, 2004), fizemos uma pesquisa bibliográfica com obras de autores referência das áreas, para que pudéssemos delimitá-las com rigor metodológico e científico adequados a esta proposta de dicionário bilíngue. Este rigor se fez necessário por dois motivos: (i) porque a etimologia, a filologia e linguística histórica são subáreas da linguística; e (ii) devido ao fato de serem disciplinas que emitem um olhar diacrônico sobre a língua, o limiar que as separa às vezes parece ser tênue.

Na área da filologia, pudemos analisar, a partir daquela proposta por Fromm e Yamamoto (2013), as áreas relacionadas à linguística histórica, para que traços conceituais de cada uma delas fossem delineados; pesquisamos autores como Iordan (1982), Vidos (1996), Bassetto (2001) e Faraco (2005). A partir das pesquisas, entendemos que a Filologia é uma das ciências mais antigas e trabalha com a pesquisa de textos, no sentido de buscar o contexto autoral, geográfico, social e linguístico da produção de obras. Segundo Bassetto (2001), o filólogo era um dos sábios que tinha um conhecimento amplo em várias áreas, era, diríamos, um profissional de caráter enciclopédico. A filologia se interessa pelo estudo do texto, usa o método da crítica textual e o histórico comparativo para um texto, o contexto de produção e língua, no qual se insere. Além da filologia como área, ela se subdivide em áreas menores, na tentativa de atender línguas diversas, como filologia clássica, germânica, românica, portuguesa, dentre outras.

---

[115] Disponível em: <http://www.pos.voteconline.com.br>. Acesso em: 08-04-2016.

A etimologia, como ciência, apresenta característica semelhante à terminologia; pode denominar uma área da ciência ou o significado das palavras. Por isso, foi comum encontrarmos linhas de concordância que traziam ocorrências como "a etimologia da palavra x é y". Os autores Viaro (2011) e Durkin (2009) apresentam a área e mostram que o objeto central desta disciplina é o étimo. A partir dele, os gregos acreditavam que podiam resgatar o conceito que levou os primeiros profissionais da linguagem a nomear os objetos, numa tentativa de conciliar o conceito com a referente.

A linguística histórica é uma ciência que vem a se consolidar bem depois dessas duas, mencionadas anteriormente. Ela surge com a busca dos filólogos europeus para encontrar a origem das línguas, usando o método comparativo e tecendo as leis fonéticas que serviriam de base para explicar as mudanças linguísticas. Friedrich Diez será um dos filólogos renomados, responsável pela consolidação da disciplina na academia. Esses estudos se amadurecem e os linguistas propõem o indo-europeu e o sânscrito como língua que antecedem as línguas atuais como o grego, latim, português e inglês, dentre outras. No Brasil, uma grande cientista dessa área foi Mattos e Silva, professora que se dedicou aos estudos profundos do português, juntamente com Mary Kato, e contribuiu para a consolidação da disciplina no Brasil. O objeto de estudo da linguística histórica são as mudanças fonéticas, mórfica, sintáticas e semântico-lexicais que ocorrem na língua. A partir do estudo dessas mudanças, também chamadas metaplasmos, consegue-se traçar a origem da língua e explicar suas mudanças no tempo, espaço numa sociedade.

O estudo dessas áreas nos levou a concluir que, apesar de serem áreas que dialogam entre si e apresentam muitas semelhanças, elas possuem certa distinção que as impedem de serem aglutinadas sob uma única subárea da linguística. Isso se deu devido ao fato de elas terem estatutos diferentes, tais quais: são nomeadas de forma diferente, têm objeto, método e objetivo que são distintos entre si. Contudo a linguística histórica é uma área que absorve os dados provenientes dessas disciplinas para compor a subárea da linguística histórica, independentemente das outras.

O segundo objetivo deste trabalho foi a compilação de *corpora* bilíngue, para que servissem como banco de dados, de onde os traços conceituais foram extraídos, a partir dos contextos definitórios e explicativos. Este trabalho foi breve, devido à rapidez proporcionada pelos computadores e pela internet. Algumas dificuldades que enfrentamos foram:

(1) nem todos os *corpora* disponíveis puderam ser salvos em formato txt, devido ao fato de estarem em formato PDF criptografado; logo, às vezes, fez-se necessário o uso de ferramentas cibernéticas que nos ajudam a editar os textos em PDF, convertê-los para versões legíveis pelo *WST*, isto é, em formato txt; (2) em inglês, a possibilidade de conseguirmos artigos na área de etimologia foi menor, já que a política de popularização do conhecimento nos países anglófonos é mais dificilmente adotada. Isso nos obrigou a mudar a busca na internet, buscando obras diferentes daquelas propostas no projeto original. Optamos por aumentar o *corpus* de inglês com um dicionário de etimologia, que traz definições e comparações de diferentes propostas de etimologias dos verbetes, com um parecer final do autor. Este caráter comparativo da obra, permitiu que houvesse um material não só de cunho lexicográfico, mas também enciclopédico e também acadêmico-científico, o que contribui para a diminuição de interferências na busca por contextos definitórios. Tomamos o cuidado de manter os *corpora* balanceados em números de ocorrências (aproximadamente 500 mil), apesar de não ter sido possível o mesmo balanceamento em número de textos. Isso se deu devido ao fato que, dentre os arquivos em inglês, houve anais de encontros internacionais em linguística histórica (1999, 2001, 2003), mais extensos que os outros gêneros, que agregavam vários artigos nesta área. Outra razão que justifica este baixo número de artigos é a dificuldade de acesso a artigos científicos em inglês, de acesso gratuito na Internet.

A extração de candidatos a termos, provenientes das listas de palavras-chave, após processamento dos *corpora* pelo *WordSmith Tools 6.0* (SCOTT, 2012), foi um passo dado a partir da lista em português, pelo fato de o nosso público alvo ser o brasileiro, em primeiro lugar. Isto é, partimos dos termos selecionados pela lista de palavras-chave do português, para depois buscá-los na mesma lista em inglês. Nos casos em que não foi encontrado um termo correspondente no inglês, fizemos a busca na lista de palavras dessa língua. Uma ocorrência que nos chamou a atenção foi o caso do termo *ablaut* em inglês, traduzido como apofonia em português. Este foi um termo bastante recorrente no inglês, aparecendo 157 vezes, em três textos, correspondendo a uma porcentagem de 0,02% do *corpus*. Em português, o termo apofonia aparece 6 vezes na lista de palavras, não tendo a mesma correspondência de porcentagem no texto[116].

[116] Devido à baixa ocorrência do termo, cuja frequência é menor que 0,01%, esta porcentagem não é

A disponibilização de dados oriundos de fontes confiáveis aos usuários concretizou-se por meio da plataforma, já que as definições foram construídas a partir de traços semânticos provenientes de *corpora* acadêmicos. Esta foi uma das grandes vantagens proporcionadas pela linguística de *corpus*, adotada como metodologia e como abordagem neste trabalho. Caso não a tivéssemos adotado, com certeza, o passo de confirmação dos termos, que teria sido feito com especialistas, comprometeria a conclusão desta pesquisa, já que não haveria como certificar-nos de que o termo pertenceria ou não à linguística histórica. Outra limitação seria saber se o candidato a termo seria ou não uma palavra-chave; também não teríamos como localizar contextos definitórios e explicativos para a construção de definições adequadas para os consulentes. Os *corpora* coletados são todos provenientes da comunidade científica, conforme mencionado e especificado na seção de metodologia.

A organização de dados, na qual incluímos o termo, a área a qual pertence, a classe gramatical, a definição, o exemplo dos *corpora*, entre outros, foi feita em fichas de registro, e os dados dispostos nas macro e microestrutura do vocabulário. Primeiramente fizemos a análise componencial (ILARI, 2002), para que pudéssemos organizar os dados nas fichas terminológicas do *VoTec*. Além dos dados referentes ao termo em si, agregamos a definição de dicionários e da Wikipédia, de modo que o consulente pudesse acessar as informações de formas diversas, ou seja, customizar a plataforma com suas opções de visualização, para que o uso fosse prático e de rápido acesso. Este passo objetivou disponibilizar aos leitores uma obra de leitura acessível, organizada e padronizada. Isto se fez necessário, principalmente ao considerarmos alunos ingressantes de graduação, que ainda não dominam a terminologia da linguística e podem não acompanhar os conceitos que jazem por detrás das palavras. Esta é uma das vantagens do *VoTec*, já que as definições são redigidas de forma curta, objetiva e restritas a uma oração.

A elaboração de definições para os termos selecionados foi baseada no padrão GPDE (gênero próximo e diferença específica), adotado nas obras terminológicas em nível nacional e internacional. Esta definição partiu das noções mais amplas, da relação de hiperonímia, para aquelas mais específicas, as relações de hiponímia (ILARI, 2002, p. 39). Ao analisar os padrões adotados pela academia canadense, foi possível observar a importância do padrão GPDE, haja vista a importância do Canadá co-

---

disponibilizada pelo WST 6.0.

mo país bilíngue, bem como referência mundial em terminologia bilíngue e em teóricos da lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia.

A disponibilização dos resultados no *VoTec*, foi feita sem dificuldades, já que esta plataforma se encontra em funcionamento há mais de 7 anos. Quanto ao processo de ligar o termo principal aos termos remissivos, tivemos a seguinte limitação: os termos polissêmicos e recorrentes em várias subáreas da linguística eram disponibilizados pela plataforma para serem escolhidos como remissivos. Por exemplo, ao definir o termo *gramática*, um dos termos remissivos era *língua*. Ao solicitarmos a busca deste termo no sistema, todos os termos *língua*, pertencentes a várias subáreas da linguística eram disponibilizados pelo sistema. Não havia como identificar qual deles era o termo pertencente à linguística histórica. Logo para sanar esta limitação, tivemos que descadastrar todos os termos *língua***,** pertencentes às outras subáreas da linguística, e deixar somente aquele pertencente à subárea da linguística histórica. Dessa forma, conseguimos cadastrar o termo como remissivo da linguística histórica, ligado ao termo gramática.

Quanto à escrita e constituição da definição, um desafio a ser enfrentado foi o de conseguir evitar uma definição que fosse muito técnica[117] e incompleta. Na construção da definição do termo *palavra*, deparamo-nos com a seguinte possibilidade: *unidade que expressa um conceito abstrato, composta por uma base e um sufixo.* Contudo, ao ser lida por um consulente, com certeza a definição seria muito abstrata, e o sentido do termo *palavra* ficaria confuso e obscuro. Como NOTA teríamos o seguinte: *nó formado a partir do mesmo afixo/base que identifica as estruturas morfológicas formadas pela adjunção dos sufixos de flexão e de número para os adjetivos e nomes.* Para o público-alvo do *VoTec*, que seria alunos de tradução, alunos de letras e tradutores (FROMM, 2007), o objetivo final seria somente o de checar a correspondência dos termos nas duas línguas: inglês e português. O recurso da inserção da nota foi motivado pelas leituras do padrão terminográfico proposto por Bevilacqua & Finatto (2006) para que a definição não ficasse muito longa. Além de longa, uma definição redigida por orações separadas por ponto e vírgula seria confusa e não desejável para a compreensão do aspecto concei-

[117] A expressão "muito técnico" se explica pelo fato de o nosso público alvo ser de alunos de graduação e tradutores que não dominam muito bem o sistema linguístico inglês, nem a área científica de linguística histórica.

tual do termo.

O termo *etimologia* foi difícil de ser definido, apesar da recorrência de quase 50 vezes do termo, no *corpus* de estudo. O termo, assim como acontece com a combinação terminologia *verso* terminologia, além de ser usado como subárea da linguística, também é usado como a etimologia do termo X ou Y. Neste trabalho, a segunda opção foi mais recorrente no *corpus* de inglês. No *corpus* de português ela foi mencionada como o nome da ciência mais vezes que no *corpus* de inglês. Observamos então que, como ciência, ela se coloca mais vezes, no caso do português, que no caso do inglês. Isso mostra certa consolidação da disciplina em inglês, diferentemente do português. Chegamos a esta conclusão uma vez que o termo recorria no *corpus* de inglês sem que estivesse inserido em contextos definitórios ou explicativos. As ocorrências, em sua maioria, referem-se a etimologia de dado termo e não à explicação ou definição do termo etimologia. Essa característica induz à compreensão de que, para o leitor de fala inglesa, o termo já está difundido sem que sua explicação ou definição se faça necessária.

Nesse caso, observamos que a bibliografia disponível em português brasileiro, para o estudo da etimologia como ramo da ciência linguística, é mais limitada. A ocorrência foi em quinze textos de português e cinco de inglês. Em inglês, o termo recorreu 783 vezes, enquanto que no português ele foi recorrente 294 vezes. Em contrapartida, o que observamos no *corpus* em inglês é que os estudos de Etimologia estão mais consolidados, provavelmente pela tradição filológica, etimológica e linguística mais antiga e tradicional na Europa que no Brasil.

Uma das abas das fichas terminológicas disponibiliza um espaço onde cadastramos as relações de sinonímia, hiponímia, hiperonímia, cohiponímia, antonímia, traçadas dentro do texto, das linhas de concordância dos *corpora*. Seguem abaixo alguns exemplos encontrados nos *corpora*.

1. Sinonímia

Etimologia = origem dos vocábulos

Seu autor foi Santo Isidoro de Sevilha (c.560-636AD) que, por ter sido o compilador da primeira base de dados do Ocidente, é hoje considerado o padroeiro da Internet. “A etimologia é a origem dos vocábulos, cuja força (de significação), quer em nomes, quer em palavra é desvendada pela interpretação”, afirma o bispo da igreja católica.

2. Hiponímia

Gramática > Língua[118]

A definição de gramática histórica de Francisco J. Martins Sequeira (1938b) é mais completa no segundo trabalho publicado, salientando-se neste que no estudo da evolução de uma língua devem ser estudados todos os fenómenos e que se deve ter em consideração tanto o eixo temporal como o eixo espacial.

3. Hiperonímia

Gramática < sons e letras[119]

Na análise que faz desta corrente gramatical filosófica, Duarte (1995: 15) considera que a "ideia de que as categorias gramaticais refletem elementos e processos mentais universais, mas de que é necessário analisar cada língua particular porque tais processos se podem exprimir diferentemente de língua para língua, o afastamento do objetivo normativo (a gramática é a arte de falar e não a arte de bem falar), a distinção clara entre sons e letras e a prioridade atribuída à análise dos primeiros são características importantes e singularmente contemporâneas desta escola de pensamento que Chomsky, na década de 60, invoca centralmente ao procurar os fundamentos da gramática generativa na tradição racionalista de teorização e análise das línguas naturais".

4. Co-hiponímia

Verbo = substantivo; advérbios; conjunção de coordenação; adjetivo.[120]

Outros tipos de predicação envolvem, diga-se de passagem, verbo e o que vem a seguir, substantivo ou adjetivo, que, juntos com o verbo remetem ao sujeito, por exemplo: eu sinto dor, em que sinto dor refere-se ao sujeito, não apenas sinto.

5. Antonímia

Dentro da lista de candidatos a termos, extraída de uma lista de palavras-chave de 500 palavras, não encontramos contextos que trouxessem esta ocorrência.

Um aspecto interessante encontrado durante o processamento de dados foi o termo *futuridade*, termo com contexto definitório e explicati-

---

[118] Usamos o símbolo > para indicar que o termo gramática é hipônimo de língua.

[119] Usamos o símbolo < para indicar que o termo gramática é hiperônimo de sons e letras.

[120] Usamos o símbolo = para indicar a co-hiponímia entre termos.

vo, presente em um único texto no *corpus*, somente em português, sem correspondência no inglês.

Quanto à disponibilização de dados para o consulente, um detalhe observado foi quanto à sinonímia. Na presença de mais de um sinônimo, a plataforma só permite a visualização de alguns termos. Para que haja a visualização de todos os termos, é necessário solicitar o modo descritivo de visualização.

As relações semânticas entre termos, às vezes, são difíceis de serem traçadas, mesmo analisando-se o contexto, como foi o caso da tentativa de extração dos traços conceituais para elaborar a definição da expressão *linguistic composition*, como podemos ver no excerto seguinte: "*Once one child converges on some new grammar, then the linguistic composition of the population will change, because the child with the new grammar produces different structures; this may have domino effects*".

Todas essas experiências e tentativas contribuíram para uma melhor compreensão do fazer terminológico, da compreensão do processo de produção de sentidos para a identificação de traços semânticos e construção de definições.

Abaixo podemos ver os termos que compuseram o *Vocabulário de Linguística Histórica*, produto final desta pesquisa. Podemos visualizar as duas colunas, a da esquerda com os termos em português, e a da direita, com os termos em inglês.

Quadro 1. *VoTec* - Termos do Vocabulário bilíngue de linguística histórica.

***VoTec* – Vocabulário de linguística histórica – lista final.**	
Português	**Inglês**
1. Língua	Language
2. Etimologia	Etymology
3. Gramática	Grammar
4. Palavra	Word
5. Verbo	Verb
6. Linguística	Linguistics
7. Linguística histórica	Historical Linguistics
8. Mudança	Change
9. Fala	Speech
10. Linguagem	Language
11. Texto	Text
12. Variação	Variation
13. Derivação	Derivation

14. Substantivo	Noun
15. Adjetivo	Adjective
16. Prefixo	Prefix
17. Léxico	Lexicon
18. Analogia	Analogy
19. Clítico	Clitic
20. Advérbio	Adverb
21. Particípio	Participle
22. Sufixação	Suffixation
23. Prefixação	Prefixation
24. Afixo	Affix
25. Mudança linguística	Linguistic change
26. Língua românica	Romance Language

Os termos apresentados no Quadro 1 foram selecionados por terem equivalência conceitual e por serem termos recorrentes na área de linguística histórica. Dentre os termos, salientamos aqueles que trazem conceitos mais usados nessa área, bem como nas áreas que a alimentam, a etimologia e a filologia; termos tais quais: língua, etimologia, linguística histórica, mudança, mudança linguística, variação, língua românica, analogia, sufixação e prefixação.

3. Conclusão

A partir da pesquisa desenvolvida e da prática terminológica proporcionada pela plataforma do *VoTec*, podemos observar alguns resultados quanto ao que vem a ser a produção de uma obra terminográfica. Primeiramente, foi necessário conhecer o que é o campo ou quais são os limites da terminologia e terminografia. Apesar da prática já estar instituída, a área em si ainda é estranha ou nova para linguistas de outras subáreas da linguística, o que pode levar a uma confusão entre a terminografia e a lexicografia como áreas que trabalham com o registro do léxico. Daí a importância da diferenciação conceitual dos objetos dessas disciplinas, quais sejam a unidade lexical versus a unidade terminológica.

Estar inscrito em uma escola que norteia os conceitos e princípios a serem seguidos e defendidos também é crucial no fazer científico da academia. A teoria comunicativa da terminologia permite que entendamos a unidade terminográfica que pode se identificar como unidade lexical ou terminológica, dependendo do seu contexto comunicativo de uso. A linguística de *corpus*, enquanto metodologia, que parte da visão probabilística da língua, possibilita ao seu usuário o manejo de dados concretos, e significativos quanto à representatividade e quanto ao uso em

corpora autênticos.

Os resultados finais obtidos para a elaboração da árvore de domínio foram que a área da linguística histórica é difícil de ser definida como uma área estanque. Isso se deve ao fato de que ela se alimenta de subáreas da linguística, principalmente como *corpus*, e de outras para fazer sua análise de dados. Isto é, falar em linguística histórica significa envolver a etimologia, a filologia e a linguística diacrônica. Quanto às unidades terminológicas, observamos que nos *corpora* de português e inglês há termos correspondentes que servem de candidatos a termos. Há também aqueles que trazem consigo traços semânticos em uma língua e não em outras, o que nos impossibilitou de manter os candidatos a termos nas listas de termos a serem inseridos na plataforma. Os *corpora* nos permitiram ver que a linguística histórica vive momentos diferentes no Brasil e Europa, o que já era esperado, já que grande parte da tradição filológica e linguística ocidental iniciou-se na Europa, mais especificamente na Alemanha, berço da língua inglesa, e na Itália e França origem dos estudos de linguística e filologia românica.

A aplicabilidade que podemos dar a esta pesquisa é a condução de projetos em áreas de letras e outras áreas, já que a terminologia é uma disciplina de caráter interdisciplinar. Dominados e aprimorados os procedimentos do fazer terminológico e terminográfico, desde a delimitação das áreas por meio da construção da árvore de domínio até a disponibilização dos dados na plataforma do *VoTec*, a construção de novos vocabulários técnicos se tornará uma realidade.

A plataforma do *VoTec* vem comprovar a evolução tecnológica no fazer terminográfico. Ela traz vantagens e desvantagens quanto ao fazer terminográfico, mas o ganho é maior que as perdas e, uma vez que uma nova plataforma está sendo concebida, as limitações desta versão serão certamente aprimoradas. É uma plataforma que possibilita a organização eficaz de dados, por meio das fichas virtuais, de forma que a rapidez com que se conclui o fazer definitório seja incomparavelmente maior em relação ao modo como era feito antigamente. Outro aspecto relevante é a disponibilidade dos dados, bem como seu alcance em nível mundial, gratuitamente, via rede mundial de computadores. O vocabulário técnico de linguística histórica possibilita a compreensão de termos técnicos por parte dos tradutores, pesquisadores e docente que estão envolvidos com a linguística histórica e com a pesquisa científica da história das mudanças linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: Simpósio Latino-Americano de Terminologia e I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica. 2., 1990, Brasília, *Anais*... p. 152-158.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica*: história externa das línguas. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 17-42.

BEVILACQUA, C. R.; FINATTO, M. J. B. *Lexicografia e terminografia*: alguns contrapontos fundamentais. São Paulo: Alfa, 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/textquim/arquivos/03-Bevilacqua-Finatto.pdf>. Acesso em: 07-04-2016.

DURKIN, P. *The Oxford Guide to Etymology*. New York: Oxford University Press, 2009.

FARACO, C. A. *Linguística histórica*: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FROMM, G. *VoTec*: *a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FROMM, G.; YAMAMOTO, M. I. Terminologia, terminografia, tradução e linguística de *corpus*: a criação de um vocabulário bilíngue sobre linguística. In: TAGNIN, S.; BEVILACQUA, C. *Corpora na terminologia.* São Paulo: Hub, 2013.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico*: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.

IORDAN, I. *Introdução à linguística românica.* Trad.: Júlia D. Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Versão 6, 2012. Disponível em: <http://lexically.net/wordsmith/version6>. Acesso em: 07-04-2016.

VIARO, M. E. *Etimologia.* São Paulo: Contexto, 2011.

VIDOS, B. E. *Manual de linguística românica*. Trad.: José Pereira da Silva. Revisão técnica de Evanildo Bechara e Marlit Cavalcante Bechara.

Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

YAMAMOTO, M. I. Linguística histórica e linguística de *corpus*: uma proposta para dicionário bilíngue português-inglês. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro, Ano 19, n. 55 Suplemento, p. 691-705, jan./abr. 2013. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/55supl/55supl.html>. Acesso em: 02-04-2016.

_____. Votec – fazer terminológico: a microestrutura em dicionários virtuais. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Ano 21, n. 61 Suplemento, p. 1262-1273, jan./abr.2015. Disponível em <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/61supl/093.pdf>. Acesso em: 03-04-2016.

POR NOVAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE MORFOLOGIA

Vítor de Moura Vivas (IFRJ)
vitorvivas@yahoo.com.br
Rômulo Andrade de Oliveira (UFRJ)
andrade.o.romulo@gmail.com
Felipe da Silva Vital (UFRJ)
felipe.vital02@hotmail.com
Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ)
wallacebcarvalho@gmail.com
Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ)

RESUMO

Nosso trabalho apresenta um novo enfoque para o ensino de flexão verbal do português, levando em conta o uso. Diversos autores discutem os processos morfológicos flexão e derivação como distintos de forma gradiente e não discreta. Dentre estes, podemos citar Bybee (1985; 2010); Booij (1996; 2006); Manova (2005); González Torres (2010); Winter (2011); Piza (2001) e Gonçalves (2005; 2011). Nossa abordagem é de base funcionalista-cognitivista, visto que nos fundamentamos em noções caras ao cognitivismo como gradiência e radialidade. Propomos que as marcas modo-tempo-aspectuais (MTA) e número-pessoais (NP) não devem ser entendidas como totalmente flexionais em português. Por mais que essas partículas apresentem mais características flexionais, atributos derivacionais também existem. Desse modo, uma visão que considere uma separação gradiente entre flexão e derivação parece bastante adequada aos dados. As marcas de modo-tempo-aspectuais e número-pessoais nem sempre são estáveis quanto à classe morfológica e ao significado. Demonstramos isso através de critérios como lexicalização categorial, instabilidade categorial, lexicalização semântica, improdutividade, não obrigatoriedade, entre outros. Além disso, essas marcas, em alguns momentos, estão a serviço da expansão lexical. Isso evidencia a existência de padrões derivacionais instanciados por essas marcas, que devem ser descritos e abordados na morfologia do português. Pretendemos apresentar novas perspectivas para o tratamento da flexão verbal do português e para o ensino de morfologia.

Palavras-chave: Morfologia. Flexão Verbal. Ensino.

1. Introdução

Geralmente, o que livros didáticos propõem no estudo de morfologia está muito distante do uso. Além disso, a interface com a semântica e com o texto não é explorada; isso se reflete no ensino da área. Fundamentando-nos em autores como Gonçalves (2005; 2011a; 2011b; 2012), Gonçalves & Almeida (2014), Basílio (1987; 2010; 2011) e Vivas (2010; 2011; 2015), pretendemos aplicar ao ensino o que é produzido e discutido em morfologia no âmbito acadêmico. Na nossa pesquisa, focalizando

o uso e o texto, apresentaremos possibilidades de efetivar um ensino de morfologia, conforme o que apregoam os PCN. Neste artigo, evidenciamos uma proposta inicial de atividade sobre verbos que considera a importância do uso e do texto.

2. Pensando em mudanças no ensino de morfologia

O estudo de morfologia, no ensino médio, costuma ser feito de forma descontextualizada. Além de não se pensar na relação entre morfologia e texto, não se abordam mudanças que ocorrem nesse componente da língua e nem se atenta para a criatividade do falante na produção de novos dados a partir de padrões que dominam. A partir da nossa pesquisa, apresentaremos novas possibilidades de práticas e metodologias no ensino de morfologia.

É fundamental apresentar no ensino médio uma abordagem que contemple descobertas feitas no âmbito acadêmico. É fundamental possibilitar novas abordagens de pesquisa que deem mais relevância a relação entre o conhecimento científico e a sala de aula. Nesse sentido, o projeto tem relevância tanto ao ensino como às pesquisas na área.

Na descrição de compêndios gramaticais e escolares sobre verbos, é comum que se focalize e se dê muita relevância ao aprendizado de tempos e pessoas verbais que já caíram em desuso. O aluno é obrigado a aprender o pretérito mais-que-perfeito simples, o preenchimento da segunda pessoa do plural, mas não se leva em conta as mudanças que ocorreram no uso. É até importante dar aos alunos o acesso ao que caiu em desuso para que ele tenha domínio leitura/produção de quaisquer gêneros textuais; no entanto, é fundamental que o professor demonstre ao aluno as modificações que ocorreram e toda a simplificação que se deu no quadro de tempos e pessoas verbais. Além disso, é necessário também que relacione o uso do verbo com o texto. Abaixo, demonstramos algumas mudanças no quadro de tempos verbais que já aconteceram.

3. Proposta de atividade de aula sobre verbos

O roteiro de atividade apresentado abaixo considera o quadro de conjugação verbal, levando em conta as questões centrais que devem ser abordadas no ensino. Além disso, no final, apontamos um exemplo de exercício que tenta levar o aluno a refletir sobre o uso de verbos no texto.

3.1. Tempos Verbais do Português: Conjugação

3.1.1. Modo Indicativo

PRESENTE			PRETÉRITO IMPERFEITO		
Canto	Vendo	Parto	Cantava	Vendia	Partia
Cantas	Vendes	Partes	Cantavas	Vendias	Partias
Canta	Vende	Parte	Cantava	Vendia	Partia
Cantamos	Vendemos	Partimos	Cantávamos	Vendíamos	Partíamos
Cantais	Vendeis	Partis	Cantáveis	Vendíeis	Partíeis
Cantam	Vendem	Partem	Cantavam	Vendiam	Partiam

PRETÉRITO PERFEITO			PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO		
Cantei	Vendi	Parti	Cantara	Vendera	Partira
Cantaste	Vendeste	Partiste	Cantaras	Venderas	Partiras
Cantou	Vendeu	Partiu	Cantara	Vendera	Partira
Cantamos	Vendemos	Partimos	Cantáramos	Vendêramos	Partíramos
Cantastes	Vendestes	Partistes	Cantáreis	Vendêreis	Partíreis
Cantaram	Venderam	Partiram	Cantaram	Venderam	Partiram

FUTURO DO PRESENTE			FUTURO DO PRETÉRITO		
Cantarei	Venderei	Partirei	Cantaria	Venderia	Partiria
Cantarás	Venderás	Partirás	Cantarias	Venderias	Partirias
Cantará	Venderá	Partirá	Cantaria	Venderia	Partiria
Cantaremos	Venderemos	Partiremos	Cantaríamos	Venderíamos	Partiríamos
Cantareis	Vendereis	Partireis	Cantaríeis	Venderíeis	Partiríeis
Cantarão	Venderão	Partirão	Cantariam	Venderiam	Partiriam

3.1.2. Modo Subjuntivo:

PRESENTE DO SUBJUNTIVO			PRETÉRITO IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO		
Cante	Venda	Parta	Cantasse	Vendesse	Partisse
Cantes	Vendas	Partas	Cantasses	Vendesses	Partisses
Cante	Venda	Parta	Cantasse	Vendesse	Partisse
Cantemos	Vendamos	Partamos	Cantássemos	Vendêssemos	Partíssemos
Canteis	Vendais	Partais	Cantásseis	Vendêsseis	Partísseis
Cantem	Vendam	Partam	Cantassem	Vendessem	Partissem

FUTURO DO SUBJUNTIVO					
Cantar	Cantares	Cantar	Cantarmos	Cantardes	Cantarem
Vender	Venderes	Vender	Vendermos	Venderdes	Venderem
Partir	Partires	Partir	Partirmos	Partirdes	Partirem

3.1.3. O imperativo em termos formais:

Imperativo negativo → presente do subjuntivo (aparece sempre com um advérbio de negação à frente)

Imperativo afirmativo → P2 e P5 são provenientes do presente do indicativo, já as outras pessoas (P3, P4, P6) vêm do presente do subjuntivo.

Imperativo:

Joga (tu) → jogas
Jogai (vós) → jogais

Jogue (você) → jogue
Joguemos (nós) →joguemos
Joguem (vocês) → joguem

Tempo

Tempo de ocorrência do processo tendo em vista o momento da enunciação.

Modo:

Indicação de subjetividade:

Modo

Indicativo	Subjuntivo
(não assinala subjetividade)	(assinala subjetividade)

Subjuntivo: Indicação de subjetividade + subordinação sintática

a) Quero que você ***saia***

b) Se você me ***procurar***, nós conversaremos.

Observação: O subjuntivo pode, em vez de indicar subjetividade, expressar contrafactualidade. Isso ocorre, por exemplo, quando, num domingo, o falante diz a seguinte frase: "Quem dera hoje ***fosse*** sexta!". Pode-se apresentar um fato irreal ao se utilizar o subjuntivo.

Indicativo: Expressa, geralmente, objetividade. O falante, nor-

malmente, expressa certeza com relação ao que diz.

a) Eu ***chegarei*** amanhã.

b) Eu ***falo*** com ela todo dia sobre esse assunto.

Em alguns contextos, o indicativo pode expressar subjetividade:

a) Eu ***acho*** que ela é feliz.

b) Se você ***trabalha*** nesta empresa, você é feliz.

Imperativo: No imperativo, assinala-se subjetividade sem subordinação sintática:

a) ***Saia***.

b) ***Procure***-me amanhã para conversarmos.

Mudança no quadro pronominal do português leva a uma mudança no quadro flexional:

(P1) Eu passa***ria***0	Eu passa***ria***0	Assim, observamos, então, uma redução do quadro de flexão número-pessoal para:	1ª pessoa do singular→ eu
(P2) Tu passa***ria***s	Você passa***ria***0		3ª pessoa do singular→ ele, você
(P3) Ele passa***ria***0	Ele passa***ria***0		
(P4) Nós passa***ría***mos	A gente passa***ria***0 ~ Nós passa***ría***mos		1ª pessoa do plural→ nós 3ª pessoa do singular→ a gente
(P5) Vós passa***ríe***is	Vocês passa***ria***m		3ª pessoa do plural→ eles, vocês
(P6) Eles passa***ria***m	Eles passa***ria***/N/		

Assim, percebemos que o sufixo flexional de P2 e P5 cai em desuso no quadro flexional verbal na maior parte do território brasileiro.

Exercício

Leia o texto abaixo e responda as seguintes questões:

a) Com qual intenção o texto é produzido? Justifique sua resposta.

b) Qual é o tempo verbal mais utilizado no texto? Pensando no objetivo do texto, por que esse tempo aparece com

tanta frequência?

c) Dê exemplo de mais dois tempos verbais que ocorram no texto e demonstre a causa desses usos.

A democracia brasileira

(EDITORIAL *O GLOBO* – 23/02/2014)[121]

Quem utiliza a violência para corrigir injustiças sociais ou fazer valer direitos bebe na fonte do totalitarismo e deve arcar com as consequências de seus atos

Passado o primeiro impacto causado pelo absurdo assassinato do cinegrafista da TV Bandeirantes Santiago Andrade, em pleno exercício da profissão, começam a surgir aqueles que consideram compreensível, senão justificável, o uso de violência em manifestações. Trata-se de um raciocínio que constrange todos os democratas. E que deve ser repudiado.

Muitos deles afirmam, com variações, em jornais, blogs e redes sociais, que o assassinato era uma tragédia anunciada, um enunciado do qual não se pode discordar. Mas não, como era de se esperar, porque manifestações violentas põem a vida das pessoas em risco. E sim, afirmam, porque a violência e suas consequências seriam inevitáveis numa nação em que os problemas de seus cidadãos não são resolvidos.

Criticam acidamente os que põem nos black blocs a culpa da eclosão da violência nas manifestações, apelando para a origem internacional do fenômeno, que se traduziria, não pela formação de grupos organizados, mas por uma atitude: para acabar com o capitalismo, destroem bens públicos e de corporações, com o objetivo de chamar a atenção, mas sem a intenção de ferir ou matar alguém (os assassinos do cinegrafista não se definem como black blocs). Só se esquecem de mencionar que em todas as democracias, quando eles agem assim, atingindo ou não pessoas, são presos, responsabilizados, julgados e punidos.

Aqui, dizem, seria diferente, e haveríamos de ter um maior grau de tolerância com a violência, porque viveríamos uma democracia capenga. Parecem querer dizer que, para aqueles que acreditam que alguns de seus direitos lhes foram negados, não basta o grito, o protesto: a violência se faz necessária. E, na visão deles, é bom que seja assim, porque isso acelerará as transformações necessárias para se chegar a um país melhor. Esse raciocínio, porém, é de um extremo equívoco.

Presidente, parlamentares, governadores e prefeitos foram todos legitimamente eleitos pela escolha livre popular. Temos Três Poderes harmônicos e independentes, num sistema de pesos e contrapesos, em que um controla os

[121] Disponível em: <http://avaranda.blogspot.com.br/2014/02/a-democracia-brasileira-editorial-o.html>

potenciais excessos dos outros. Temos uma imprensa absolutamente livre, que, com apoio do nosso sistema jurídico, calcado na Constituição, rechaça ambições autoritárias vindas de minorias. Desde 1994, os investimentos sociais cresceram de forma exponencial, principalmente na última década, como é notório. E, numa prova cabal de que no Brasil ninguém está acima de ninguém, hoje estão na cadeia altos próceres do partido que está no governo desde 2003, pagando por seus crimes de corrupção, sem que este mesmo governo tenha feito outra coisa senão cumprir a lei.

É evidente que há desafios enormes. A corrupção é uma calamidade, a desigualdade social ainda é lamentável, direitos básicos como educação, saúde, transporte e habitação deixam muito a desejar, e quem sofre mais é o pobre. Talvez seja por isso que digam que a democracia brasileira é capenga, mas até nisso estão equivocados. A democracia não é sinônimo de sociedade mais justa socialmente. A democracia é o único meio para se alcançar uma sociedade mais justa. E num país ainda pobre como o nosso não se chega a uma sociedade menos desigual do dia para a noite.

É saudável e legítimo que o povo, organizado ou não, saia às ruas para cobrar os seus direitos. É assim em toda democracia do mundo. Mas ninguém, numa democracia, pode querer alcançar esses direitos pela violência. Quem utiliza a violência como método para corrigir injustiças sociais ou fazer valer direitos se põe fora da democracia, bebe na fonte do totalitarismo e deve arcar com as consequências de seus atos.

A democracia não é um projeto suicida. Não pode ser. Ela não pode aceitar que façam parte do jogo democrático aqueles que querem acabar com ela. Por essa razão, todos aqueles que são de algum modo complacentes com a violência como método político, e se dizem democratas, mesmo sem intenção, enfraquecem a democracia em vez de robustecê-la. Numa democracia estabelecida como a nossa, não há espaço para um pensamento assim.

O povo brasileiro tem lutado por seus direitos com as únicas armas legítimas de que dispõe: a voz, as manifestações e, a mais poderosa delas, o voto. Sair desse terreno é se atirar no abismo: revoluções pela força, mesmo aquelas feitas em nome e para o bem do povo, costumam resultar em tirania. O povo brasileiro não precisa de vanguardas anacrônicas (um paradoxo a que estamos assistindo), que acreditam que só elas sabem onde o bem está e são as únicas capazes de conduzir o país até ele.

Os nossos problemas sociais são muitos. Mas não foram eles que levaram Santiago de Andrade à morte. Isso é um desrespeito a ele, à sua família e aos seus colegas de profissão. Ele foi morto pela ação de Fábio Raposo e Caio de Souza, réus confessos. E por aqueles que os aliciaram, os financiaram e os armaram. A democracia brasileira exige que essa cadeia de comando seja esclarecida e seus responsáveis, punidos. Sejam eles quem for, tenham o colorido político que tiverem, sejam criminosos comuns ou idealistas irracionais ou inconsequentes ou ignorantes.

4. *Apresentação ao aluno das diversas formas de materializar formalmente alguns tempos verbais*

No português, há concorrência de estratégias para indicar um conteúdo modo-tempo-aspectual. Uma noção modo-tempo-aspectual, muitas vezes, tem, em português, mais de uma forma de ser materializada morfologicamente, além de apresentar materializações sintáticas, como vemos a seguir:

Noção de futuro do presente:

a) Amanhã, eu ***falarei*** com ela.

b) Amanhã, ***irei falar*** com ela.

c) Amanhã, eu ***vou falar*** com ela.

d) Eu ***falo*** com ela ***amanhã***.

Noção de pretérito imperfeito:

a) Eu ***saía*** com ela sempre às segundas.

b) Eu ***ia sair*** com ela sempre às segundas.

c) Ela ***cantava*** sempre naquele bar.

d) Ela ***ia cantar*** sempre naquele bar.

Noção de futuro do pretérito:

a) Se eu fosse você, eu ***falaria*** com ela amanhã.
(Uso descrito pela gramática tradicional)

b) Se eu fosse você, eu ***iria falar*** com ela amanhã.

c) Se eu fosse você, eu ***falava*** com ela amanhã.

d) Se eu fosse você, eu ***ia falar*** com ela amanhã.

Noção de imperativo:

a) Vocês, ***venham*** logo aqui.
(Uso descrito pela gramática tradicional)

b) Vocês, ***vêm*** logo aqui.

c) Vocês ***vão vir*** logo aqui.

d) Vocês ***virão*** logo aqui.

Noção de pretérito mais-que-perfeito:

a) Ele ***jogara*** futebol há muitos anos quando se tornou técnico.

b) Ele ***tinha (havia) jogado*** futebol há muitos anos quando se tornou técnico.

Para indicar FUTURO DO PRESENTE, além do uso do afixo de MTA de futuro do presente, *re-*; *ra-*, como em 'falarei'; 'falará', utiliza-se também a forma do presente do indicativo em um verbo modificado por um adjunto adverbial que indique futuro: 'falo amanhã'. Além disso, ocorrem expressões sintáticas para manifestar essa noção: 'irei falar'; 'vou falar'. Além das marcas morfológicas *-va* e *-ia*, para expressar o conteúdo PRETÉRITO IMPERFEITO, utiliza-se também a estratégia sintática: 'ia cantar'; 'ia sair' (verbo 'ir' no pretérito imperfeito do indicativo + verbo principal no infinitivo).

Para indicar FUTURO DO PRETÉRITO, além da estratégia morfológica (*-ria*), como em 'falaria', ocorre a utilização da marca de pretérito imperfeito, com certa frequência, nesses contextos (*-va*): 'falava'. Além disso, os falantes também lançam mão de estratégias sintáticas para veicular a noção de FUTURO DO PRETÉRITO: 'iria jogar' (materialização sintática do futuro do pretérito); 'ia jogar' (materialização sintática do pretérito imperfeito).

Para expressar a noção encontrada em formas imperativas, é comum utilizar-se a expressão morfológica de tempo presente do indicativo: ao lado de 'venham' (imperativo), ocorre 'vêm' (presente do indicativo). Um outro uso frequente para dar ordens, conselhos ou fazer pedidos às pessoas (contexto de imperativo) é preencher o sujeito (que representa o interlocutor) e colocar o verbo no futuro através de estratégia morfológica ('vocês virão') ou sintática ('vocês vão vir'). A noção de PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO tem materialização morfológica ('jogara') e materialização sintática ('tinha jogado', 'havia jogado').

Como verificamos acima, através da análise do uso de verbos no

português do Brasil, é incontestável que não se verificam apenas estratégias morfológicas na manifestação dos conteúdos de modo-tempo-aspecto. Além disso, é uma ilusão pensar na existência de relações unívocas. Além de expressões sintáticas em diversos contextos de MTA, ocorrem também manifestações morfológicas não previstas pela tradição. Marcas formais idênticas são usadas para expressar diferentes significados modo-tempo-aspectuais: presente do indicativo para expressar a noção de FUTURO DO PRESENTE e FUTURO DO SUBJUNTIVO; pretérito imperfeito do indicativo ocorrendo no contexto de futuro do pretérito etc.

5. Considerações finais

Neste artigo, pretendemos abordar uma estratégia de ensino de verbo que, apesar de não abrir mão do que é exposto na tradição gramatical, considera que a língua muda com o passar do tempo e o falante é sujeito ativo nessas mudanças. O desinteresse dos alunos por morfologia se deve muitas vezes à percepção de um estudo desvinculado do uso e do texto. É mais do que necessário propor mudanças para o ensino de morfologia pautando-se nas pesquisas acadêmicas produzidas na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Regina Simões; GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. O processo de formação de palavras com os splinters -nese, -nejo e -tone. *Entretextos*, vol. 14, p. 27-42, 2014.

BASÍLIO, Margarida Maria de Paula. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares. *Linguística*, vol. 6, n. 2, 2010.

_____. O papel da metonímia na morfologia lexical. *ReVEL*, vol. 9, n. 5, p. 99-117, 2011.

BOOIJ, Geert. Inherent versus contextual inflection and the split morphology hypothesis. In: ___; Van Marle (Eds.). *Yearbook of Morphology 1995*. Dordrecht, Kluwer, p. 1-16, 1996.

_____. Inflection and derivation. In: BROWN, K. et al. (eds.), *Encyclopedia of language and linguistics*. 2. ed. vol. 5, Oxford: Elsevier, p. 654-

661, 2006.

BYBEE, Joan Lea. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. 1. ed., vol. 9, Amsterdam; Philadelphia, John Publishing Company, 1985.

_____. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University, 2010.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. Compostos neoclássicos: estrutura e formação. *ReVEL*, vol. 9, n. 5, p. 6-39, 2011. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_5_compostos.pdf>.

_____. Atuais tendências em formação de palavras no português brasileiro. *SIGNUM: Estudos de Linguagem*. Londrina, vol. 15, p. 169-199, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/10721/11171>

_____; ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão de. Morfologia construcional: principais ideias, aplicação ao português e extensões necessárias. *Alfa: Revista de Linguística*, vol. 1, p. 165-193, 2014.

_____; ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão de; ANDRADE, Katia Emmerick. Se a macumba é para o bem, então é "boacumba": análise morfo-prosódica e semântico-cognitiva da substituição sublexical em português. *Linguística*, Rio de Janeiro, vol. 6, p. 64-82, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wp-content/uploads/2011/12/Se-a-macumba-e-para-o-bem.pdf>.

OLIVEIRA, Patricia Affonso de. Os afixoides eco- e homo- no processo de recomposição. *Cadernos do NEMP*, vol. 3, p. 69-81, 2012. Disponível em: <http://www.nemp.com.br/images/pdf/patrcia%20affonso%20de%20oliveira.pdf>.

SILVA, Hayla Thami da; LIMA, Bruno Cavalcanti. Processos não-lineares de formação de palavras: os mal-comportados do português. *Revista Souza Marques*, p. 71-94, 2011.

SILVA, Neide Higino da. Agri- e agro-: a produção no campo do continuum composição-derivação. *Cadernos do NEMP*, vol. 3, p. 43-68, 2012. Disponível em: <http://www.nemp.com.br/images/pdf/neide%20higino%20da%20silva.pdf>.

VIALLI, Luciana de Albuquerque Daltio. *Reduplicação de base verbal*: uma análise pela morfologia construcional. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, 2013.

VIVAS, Vítor de Moura. "A instabilidade categorial do particípio passado: uma visão cognitivista". In: ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de et al. *Linguística Cognitiva em Foco:* morfologia e semântica do português, , capítulo 4, Rio de Janeiro, Publit, 2010.

_____. *Novos enfoques sobre a flexão verbal em português:* abordagem formal e semântica do mecanismo fusão. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, 2011.

_____. "Análise de padrões não-flexionais nas marcas de modo-tempo-aspecto e número-pessoa". *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 8, pp. 231-242, 2014.

_____. *Abordagem de padrões derivacionais nas marcas de modo-tempo-aspecto e número-pessoa*: por uma visão gradiente da morfologia do português. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, 2015.