

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 22 – Nº 66
Setembro/Dezembro – 2016
Suplemento: Anais da XI JNLFLP**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 22, Nº 66, (set./dez.2016) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 1955 p. il. [944 + 1011 p.]

Suplemento: *Anais da XI JNLFLP*

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

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

CDU 801 (05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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 Moraes Santos
Vice-Diretor de Publicações	Profa. Dra. Renata da Silva Barcellos

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

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

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

- 0. Editorial – 20**
- 1. A abordagem da metáfora em livros didáticos do ensino médio 23**
Noelma Oliveira Barbosa
- 2. A análise linguística a partir do gênero artigo de opinião 44**
Maria das Dores Melo de Souza, Célia Maria Barbosa de Moraes Lima e Alexandre Melo de Sousa
- 3. A ascensão da nova epistolografia latina nos séculos XV e XVI..... 55**
Ricardo Hiroyuki Shibata
- 4. A centralidade do texto no ensino de língua: as influências da linguística textual 71**
Layssa de Jesus Alves Duarte e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
- 5. A comunicação nas redes sociais sob a ótica da translinguística 83**
Oswaldo Moreira Ferreira, Dayse Sampaio Lopes Borges e Selma de Souza Sanglard
- 6. A escrita e a reescrita como ferramentas de ousadia e empoderamento 92**
Jackeline Barcelos Corrêa, Amaro Sebastião de Souza Quintino, Dhienes Carla Ferreira e Liz Daiana Tito de Azeredo
- 7. A filologia como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.....100**
Juliana Lima Façanha
- 8. A importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento108**
Thaís Larissa Almeida de Carvalho Martins e Suelen da Silva Santos Andrade do Couto

9. **A indisciplina escolar e os desafios do currículo na sociedade multicultural**124
Rosilani Balthazar da Silva e Bianka Pires André
10. **A influência da linguagem midiática no ensino de língua portuguesa: o que dizem os alunos**143
Sharlanna Fonseca Sousa Oliveira
11. **A interdiscursividade dos gêneros textuais: fotografias e canções**158
Marcos Neves Fonseca, Marcelo Nascimento Feitosa e João Carlos de Souza Ribeiro
12. **A leveza do voo e o peso do (não) poder: uma análise das expectativas de gênero na obra *As Andorinhas*, de Paulina Chiziane**173
Ângela da Silva Gomes Poz
13. **A linguagem como mediadora do conhecimento para alunos surdos e deficientes auditivos**184
Cristiane Regina Silva Dantas e Eliana Crispim França Luquetti
14. **A linguagem dos jogos de vídeo game e sua influência na formação de neologismos: reflexões preliminares sob a perspectiva da linguística**191
Luciene Cristina Paredes, Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes
15. **A linguagem jurídica brasileira: uma abordagem à luz da aplicabilidade processual contemporânea**201
Oswaldo Moreira Ferreira e Eliana Crispim França Luquetti
16. **A linguagem musical de Jorge da Paz e Geraldo Gamboa: a história e musicalidade do samba goytacá**211
Gabriela Tavares Candido da Silva e Giovane do Nascimento
17. **A linguagem no processo de ensinar e aprender na EaD**222
Thaise dos Santos Soares Siqueira, Rozana Quintanilha Gomes Souza, Rosilani Balthazar da Silva e Samara Moço Azevedo
18. **A morfologia do super nos compêndios de normas**230
Lara Prazeres Ribeiro Gomes

19. **A narrativa no ensino de história: um olhar sobre a aprendizagem**244
Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães, Fernanda Castro Manhães e Gerson Tavares do Carmo
20. **A operacionalidade dos vestígios dos neutros latinos no discurso escrito**257
Thiago Soares de Oliveira
21. **A quebra do dogma da linguagem jurídica: uma análise sobre o juizado especial cível e seus princípios**275
Emilly de Figueiredo Barelli, Milton Junior Barros Araújo, Oswaldo Moreira Ferreira e Raí de Oliveira Costa
22. **A questão da pontuação na educação básica: o funcionamento do ponto e vírgula**283
Elizangela Cardoso Arrais e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
23. **A representação afrobrasileira no samba: a construção da identidade negra na música**295
Gabriela Tavares Candido da Silva e Marcelo Cucco
24. **A retextualização como atividade de desenvolvimento da consciência fonológica em alunos do fundamental II**309
Michele Assunção Lima, Denize Nogueira de Magalhães e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
25. **A Sociologia das Ausências de Boaventura Sousa Santos e a Cegueira dos Saberes de Edgar Morin pelo viés dos regimes de interação de Eric Landowski**319
Noelma Oliveira Barbosa, Bruno Gomes Pereira e Wiliana Carneiro Carvalho
26. **A tecnologia no processo de aprendizagem: criando histórias em quadrinhos utilizando recursos digitais disponíveis na internet**336
Lucélia Machado Inácio Delmondes e Nataniel dos Santos Gomes
27. **A transliteratura nas redes sociais: observações entre alunos de ensino médio em Campos dos Goytacazes**353
Ocinei Trindade de Oliveira, Simone Rodrigues Barreto e Analice de Oliveira Martins

28. **A variante-padrão como um caminho de inserção social371**
Adriana Teles de Oliveira e Giêdra Ferreira da Cruz
29. **A violência simbólica contra a mulher no discurso do perfil “o poeteiro”380**
Juliana Lima Façanha
30. **Abordagens feitas pelos livros didáticos a respeito da diversidade linguística390**
Didimari Santana dos Santos, Rafaela Santos Jandiroba e Vivian Antonino
31. **Análise contrastiva entre os tempos presente do modo indicativo das línguas portuguesa e inglesa403**
Sonia Maria de Fonseca Souza, Elizângela Frangilo Tiradentes, Giani Fernandes Ferreira e Vyvian França Souza Gomes Muniz
32. **Análise de materiais pedagógicos indígenas – krahô419**
Ana Beatriz Sena da Silva e Francisco Edviges Albuquerque
33. **Análise do discurso de tiras cômicas como forma de abordagem de coloquialismo nas aulas de línguas estrangeiras426**
Jucélia Azevedo dos Santos Silva e Poliana da Silva Carvalho
34. **Análise do discurso e as histórias em quadrinhos: um estudo sobre o discurso do coringa em *O Cavaleiro das Trevas*442**
Taís Turaça Arantes e Ronaldo Vinagre Franjotti
35. **Análise do discurso polêmico: a crise ambiental sob o olhar apocalíptico do pastor Silas Malafaia458**
Edivaldo Cristiano dos Santos Souza e Rozana Quintanilha Gomes Souza
36. **Análise estrutural da narrativa de Todorov em um códice medieval de 1047466**
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima e Leandro Duarte Rus
37. **Análise filológica da cópia da carta para João Pedro da Câmara483**
Marta Maria Covezzi, Thaísa Maria Gazziero Tomazie e Thalita Rodrigues de Alcântara Gimenes

38. **As inadequações na produção escrita dos graduandos de engenharia da UENF**504
Janete Araci do Espírito Santo, Bianka Pires André e Luana Espírito Santo Barbosa
39. **As metáforas nos textos científicos**514
Patrícia Luciano de Farias Teixeira e Elizany Alves de Araújo
40. **As relações familiares sob a ótica da etimologia**526
Marília Siqueira da Silva
41. **As variações em cartas manuscritas de Mato Grosso**538
Kenia Maria Correa da Silva
42. **Aspectos cognitivos da leitura nas tirinhas de Calvin e Haroldo: reflexões e relato e experiência**556
José Rone Rabelo da Silva e Nataniel dos Santos Gomes
43. **Barthes e os fenômenos da literatura na obra *Raul da Ferrugem Azul*, de Ana Maria Machado**569
Marcelo Nascimento Feitosa, Marcos Neves Fonseca e Márcia Verônica Ramos de Macêdo
44. **Bilinguismo e adstrato: uma reflexão conceitual**582
Camilla da Silva Mendes, Nathalia Reis de Medeiros e Thiago Soares de Oliveira
45. **Concepções de gramática e o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental**595
Jaqueline da Silva Borges, Aline Saddi Chaves, Adriana Lúcia de Escobar Chaves Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
46. **Construção de sentidos abstratos em língua brasileira de sinais**613
Jéssica Rabelo Nascimento e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
47. **Construção do *ethos* discursivo do professor no PROEJA: um estudo no IFFluminense *campus* Guarus**623
Engracia Manhães Gabriel de Brito Cavalcanti e Jovana Paiva Pereira

48. **Contribuições da bncc ao processo de ensino-aprendizagem para a formação docente**637
Gelson Caetano Paes Júnior
49. **Crítica genética do soneto lyrano: "Agora São Iguais"**646
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel
50. **Crítica genética e hermenêutica de sonetos do poeta Pedro Lyra**661
Eleonora Campos Teixeira, Pedro Wladimir do Valle Lyra e Carlos Henrique Medeiros de Souza
51. **Da quadra de esportes para a sociolinguística**.....669
Gislane Nunes Leitão
52. **Das ruas às redes: a informação e a comunicação no (re)pensar e (re)fazer política**678
Paula Alice Müller Bessa, Ione Galoza de Azevedo e Carlos Henrique Medeiros de Sousa
53. **Desafiando Van Dine e Todorov: o romance policial barrosiano em questão**692
Ábia Dias Pereira, Adriene Ferreira de Mello, Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt, Luiza Guimarães Lanes e Thayone Aparecida da Silva Soares
54. **Diálogo entre linguagens: o uso da linguagem literária e das linguagens audiovisuais na formação de leitores**701
Patrícia Peres Ferreira Nicolini e Analice de Oliveira Martins
55. **Dificuldades de aprendizagem nas salas de aula de língua estrangeira**718
Jeanne Castelo Branco, Marcilene de Assis Alves Araujo e Zelma Pimenta de Freitas
56. **Discurso e memória: análise da relação entre o ensino de língua materna e a perspectiva educacional adventista**724
Tiago da Costa Barros Macedo e Edvania Gomes da Silva
57. **Edição semidiplomática do Processo-Crime de Defloração de Idalina Cardoso Barretto na Aracaju oitocentista (APJ,2544,02,01)**744
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

58. **Educação a distância uma nova concepção de ensino757**
Glaucinei Dutra Galvão e Nataniel dos Santos Gomes
59. **Ensinar gramática transgredindo os gêneros772**
Vanderlis Legramante Barbosa, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
60. **Ensino de norma padrão: o acento indicador de crase no à .785**
Antonio Cilírio da Silva Neto e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
61. **Ensino jurídico e protagonismo discente: um repensar das aulas ministradas no curso de direito801**
Tauã Lima Verdan Rangel
62. **Entre letras e sons: paródia musicalizada, a música como um gênero textual promotor de aprendizagem de ciências816**
Dayse Sampaio Lopes Borges e Renato Augusto DaMatta
63. **Entre sentido e presença: vozes em “O MEU AMOR” de Chico Buarque833**
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel, Giovane do Nascimento e Pedro Wladimir do Vale Lira
64. **Escrita na universidade: o processo de aquisição do letramento acadêmico845**
Rysian Lohse Monteiro, Marcela Viera Coimbra e Eliana Crispim França Luquetti
65. **Estado do conhecimento sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na aquisição da alfabetização e do letramento do aluno com dislexia863**
Jaqueline Irala de Moreira e Nataniel dos Santos Gomes
66. **Estrutura gramatical dos gêneros textuais873**
Ricardo do Nascimento Oliveira, Nataniel dos Santos Gomes, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
67. **Estudo léxico-social da terminologia militar em diacronia: uma abordagem funcional da variação e mudança883**
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

68. **Estudo toponímico na sala de aula: atividade interdisciplinar contextualizada**898
Antonia Sandra Lopes da Silva e Maria do Socorro Melo Araújo
69. **Fala e escrita: reflexões acerca do modelo da “linguagem da imediatez” e da “linguagem da distância”, de Koch e Österreicher**912
Denise Durante
70. **Fatores de textualidade e produção de sentido nos processos comunicacionais, um enfoque interativo entre autor, texto e leitor**931
Ariane Wust de Freitas Francischini, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Nataniel dos Santos Gomes
71. **Fome e representações idealizadas na obra de Euclides da Cunha**967
Adriana Silva Ferreira de Rezende, Damaris Domingos Dutra e Tauã Lima Verdan Rangel
72. **Fonologia de uso e as correspondências ortográficas regulares e irregulares do "g" e "j" aplicadas no contexto de sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental**989
Antonio Cilírio da Silva Neto, Naiana Siqueira Galvão e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
73. **Formação discursiva em relação à proposta de redação do ENEM 2015: a violência contra a mulher**1000
Michelle Fernanda Giusti Fabrin e Aline Saddi Chaves
74. **Gênero biografia e autobiografia: uma proposta de letramento** 1016
Vera Lúcia Pires e Maria Cilene Gonçalves Gaspar
75. **Gestos de interpretação e processos de significação: como significa o espaço cidade nos discursos urbanos**1029
Maria Teresa Martins Rezende e Maria Leda Pinto
76. **Globalização hegemônica e as novas exigências sociais: da necessidade de um novo paradigma educacional**1039
Mauro Barroso Andrés

77. **Gramática, hermenêutica e ensino1046**
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
78. **Hate speech: liberdade de expressão e dignidade1057**
Tatiane da Silva Santos, Samuell Santos Ferreira, Talita da Silva Ernesto, Ieda Tinoco Boechat e Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral
79. **Implicaturas e humor nas tirinhas de Armandinho1068**
Rosa Maria A Nechi Verceze, Marcilene de Assunção e Mirlene Batista Sá
80. **Interpretação, juridiquês e a dificuldade de entendimento dos textos jurídicos: as barreiras de uma linguagem hermética no direito1082**
Lorena Bomfim da Costa, Pâmella do Carmo Silva e Tauã Lima Verdan Rangel
81. **Lei 13.146/2015: o discurso da educação inclusiva1098**
Fernanda Vivacqua e Nadir S'antana
82. **Leitura, gramática e tecnologia, uma imbricação a favor do conhecimento1104**
Dagmar Vieira Nogueira Silva, Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
83. **Leituras e emojis em um mundo globalizado115**
Letícia de Oliveira, Patricia Damasceno Fernandes e Nataniel dos Santos Gome
84. **Linguagem, máthema e phrónesis1127**
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
85. **Literatura de autoria feminina: reflexões do passado que constroem o feminino no século XXI1133**
Lívia Larissa Gomes Nunes e Gabriela Tavares Candido da Silva
86. **Los proyectos del alfabetización cómo géneros discursivos catalizadores y los procedimientos de la educación escolar: las perspectivas del interdisciplinarietà en intervención del enseñanza y aprendizaje1141**
Bruno Gomes Pereira e Noelma Oliveira Barbosa

87. **Meio ambiente ecologicamente equilibrado à luz da interpretação hermeneuta do Supremo Tribunal Federal**1151
Vitor Pimentel Oliveira e Tauã Lima Verdan Rangel
88. **Metodologia da corporeidade como contribuição para o processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa**1175
Anna Karoliny Farias Marinho, Marcilene de Assis Alves Araujo e Rosane Maria Matias Cavalcante
89. **Mudanças na conjugação verbal no uso das formas pronominais "nós" / "a gente"**1182
Márcio Amieiro Nunes e Nataniel dos Santos Gomes
90. **Multiletramentos: o (re)pensar de uma ideia**1197
Jéssica Rezende Diniz Brandão
91. **Música e clíticos pronominais: uma proposta para o ensino de língua portuguesa**1208
Leandro Sant'Anna da Silva
92. **Novas tecnologias na educação de jovens e adultos**1228
Wellington Nascimento Alves e Nataniel dos Santos Gomes
93. **O aplicativo "google formulário" como ferramenta de avaliação em sala de aula**1234
Vanderson de Souza e Nataniel dos Santos Gomes
94. **O caminho para a harmonia do ser, fazer, viver e conviver: questões enunciativas presentes no discurso filosófico do processo de ensino/aprendizagem do aikido**1252
Augusto Gonçalves Ribeiro e Luciana Rocha dos Santo
95. **O confronto entre livros didáticos do ensino fundamental do século XX e do XXI: conjunções subordinativas**1264
Daniela Jaqueline e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
96. **O discurso persuasivo das campanhas publicitárias das havaianas**1280
Domingos Caxingue Gongga, Ingrid Ribeiro da Gama Rangel e Eleonora Campos Teixeira e Nascimento
97. **O empoderamento do indivíduo no tratamento de conflitos: a comunidade como locus de promoção das práticas de me-**

- diação1290**
Tauã Lima Verdan Rangel
- 98. O ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento: uma proposta de análise discursiva do gênero letra de música popular brasileira1312**
Célia Maria Barbosa de Moraes Lima, Maria das Dores Melo de Souza e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
- 99. O ensino de gêneros textuais: uma experiência didática com editorial e seminário no nono ano do ensino fundamental II...1317**
Pedrinho Nascimento da Silva e Vera Lúcia Pires
- 100. O ensino de língua e leitura na escola entre o ideal e o real 1334**
Iago Pereira dos Santos, Eliana Crispim França Luquetti, Liz Dai-ana Tito Azeredo da Silva e Tatiane Almeida de Souza
- 101. O ensino de literatura no ensino médio: contribuições teórico-didáticas do letramento científico literário1345**
Mario Ribeiro Morais
- 102. O ensino do gênero resumo na escola1365**
Vera Lúcia Pires e Pedrinho Nascimento da Silva
- 103. O espelho da identidade no texto literário: uma reflexão sobre o ensino da literatura na educação de jovens e adultos1376**
Rozana Quintanilha Gomes Souza, Tháise dos Santos Soares Si-queira e Gerson Tavares do Carmo
- 104. O estudo de narrativas de mistério explorando a linguagem dos jogos e dos enigmas de raciocínio lógico: experiências de leitura com alunos do 8º ano1386**
Patrícia Peres Ferreira Nicolini, Clesiane Bindaco Benevenuti e Analice Martins de Oliveira
- 105. O gênero lírico e suas colaborações para o letramento1399**
Fernanda Dias de Oliveira e Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)
- 106. O “herói” negro como símbolo de brasilidade: a construção do “sem nenhum caráter” de Mário de Andrade1408**
Paula Linhares Abílio e Gabriela Tavares Candido da Silva

107. **O item lexical tá em uso**1419
*Milena Ferreira Hygino Nunes e Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cor-
te*
108. **O mundo imaginário do leitor: uma de sequência didática** 1431
*Dagmar Vieira Nogueira Silva, Natalina Sierra Assêncio Costa e
Nataniel dos Santos Gomes*
109. **O plurilinguismo e a invenção do monolinguismo: espanha –
uma relação de poder**1438
Lorene Fernández Dall Negro Ferrari e Ruberval Franco Maciel
110. **O que você vai beber? pepsí ou coca-cola? o embate publicitário
visto pela semiótica americana**1448
*Sonia Maria Fonseca de Souza, Joane Marieli Pereira Caetano e
Otávio de Oliveira Castelane*
111. **O realismo nos contos machadianos: do “efeito” ao “choque” do
real**1459
Patrícia Peres Ferreira Nicolini
112. **O sentido do masculino e do feminino na mídia exterior: uma
análise de enunciados em camisetas**1470
Florisbete de Jesus Silva e Adilson Ventura
113. **O sistema de escrita em terena: origem, organização e vari-
antes**1488
Vinícius Gonçalves dos Santos e Nataniel dos Santos Gomes
114. **O sujeito na sociedade: a perspectiva de um "olhar" filosófico
nas Primeiras Estórias, de Guimarães Rosa**1495
Ana Maria Rocha Soares e Márcio Roberto Soares Dias
115. **O uso da tecnologia na criação de HQs na aula de língua portu-
guesa com alunos do 6º ano na rede municipal de ensino** ..1513
Gracyella Gonzaga Arantes e Nataniel dos Santos Gomes
116. **O uso de atividades interativas pedagógicas como estímulo na
formação de leitores**1528
*Amaro Sebastiao de Souza Quintino, Jackeline Barcelos Corrêa,
Dhienes Carla Ferreira Tinoco e Liz Daiana Tito*

- 117. Os desafios da escrita na produção textual em diferentes níveis de escolaridade1538**
Jackeline Barcelos Corrêa, Amaro Sebastião de Souza Quintino, Rosilani Balthazar da Silva, Dhienes Carla Ferreira Tinoco e Liz Daiana Tito
- 118. Os impactos da oralidade na escrita de alunos produtores de texto em língua materna1547**
Silvio Nunes da Silva Júnior
- 119. Os sujeitos da eja e do proeja e o direito à educação1556**
Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga, Maria da Conceição Monteiro Soares e Jaqueline de Souza Gomes e Gerson Tavares do Carmo
- 120. Palavras metafóricas monoicas: tópico e veículo implícitos? ..1569**
Reginaldo Nascimento Neto e José Armando da Silva
- 121. Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira: suas percepções sobre os gêneros textuais e a habilidade comunicativa1585**
Laís Teixeira Lima e Eliana Crispim França Luquetti
- 122. Policarpo Quaresma: um ufanista frustrado1600**
Arthur Verdán R. Silva, Luana Moreira Ramos e Yanca Alves Barcelos
- 123. Prática pedagógica por meio da construção de um periódico .1610**
Mariane Freiesleben e Patrícia Luciano de Farias Teixeira
- 124. Processos de referenciação e progressão referencial na construção de textos1618**
Danyele Campozano e Nataniel dos Santos Gomes
- 125. Produção de vocabulários tridimensionais de geometria ...1628**
Misleine Andrade Ferreira Peel e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
- 126. Raízes da identidade intercultural brasileira a partir de macunaíma.....1636**
Neila Barbosa de Oliveira Bornemann

- 127. Reflexión acerca de la iconicidad entre la posición del sujeto en las cláusulas y la distribución de los participantes en la situación de comunicación1650**
Claudia Borzi
- 128. Reflexões para a produção de uma história crítica da filologia portuguesa e brasileira1679**
Marinês de Jesus Rocha e Marcello Moreira
- 129. Reflexões sobre o uso da música no ensino da normatividade gramatical (língua materna)1686**
André Ricardo Ribeiro da Silva e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
- 130. Relações entre texto e discurso: algumas reflexões1702**
Ernani da Silva Vargas, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Natalina Sierra Assêncio Costa e Maria Leda Pinto
- 131. Relato de experiência: ressignificando o gênero conto por meio da multimodalidade1716**
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Natalina Sierra Assêncio Costa e Patrícia Lima Domingos
- 132. Retextualizando narrativas de aventura: novas possibilidades de leitura1726**
Nataniel dos Santos Gomes e Patrícia Lima Domingos
- 133. Solidariedade intergeracional: o direito das gerações futuras a um patrimônio genético não modificado1735**
Laura Gioffi Coelho Moraes, Erica Corrêa da Silva Lopes, Samila Ferreira Teixeira e Tauã Lima Verdan Rangel
- 134. Tecnologia, educação e produção textual: tripé para formação de leitores da era digital1753**
Jaqueline Maria de Almeida, Mary Jeanne Gomes Viana Tavares, Daniele Fernandes Rodrigues, Dhienes Charla Ferreira Tinoco e Eliana Crispim França Luquetti
- 135. Tiziano Sclavi e Alfred Hitchcock: uma análise da relação inter-semiótica entre o fumetti Dylan Dog – nas profundezas e o filme psicose1770**
Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes

136. **Tradição e renovação: diferentes formas de ensinar em *A Casa da Madrinha* de Lygia Bojunga**1783
Elisa Augusta Lopes Costa
137. **Um breve estudo filológico e histórico sobre a Carta Régia da Rainha D. Maria I ao Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres**1800
Déborah Pimenta Martins, Elias Alves de Andrade e Kelly Cristina Mamedes
138. **Uma pesquisa em poucas palavras: o processo de escolarização da literatura no ensino médio em Xinguara – Pará**1825
Bonfim Queiroz Lima Pereira e Márcio Araújo de Melo
139. **Usos de [VAdj] numa perspectiva construcional**1835
José Marcos Barros Devillart
140. **Variação linguística e ensino: algumas reflexões**1842
Ernani da Silva Vargas, Nataniel dos Santos Gomes e Maria Leda Pinto
141. **Vocábulo hermético e dificuldades para acesso a justiça** ...1858
Rafael Guimarães de Oliveira e Tauã Lima Verdan Rangel
142. **Wayne de Gotham, dos quadrinhos para o romance: primeiras análises**1872
Igor Milen Campos Cabral e Nataniel dos Santos Gomes
143. **A solidão e o isolamento de Prufrock e Lucy Barton**1879
Carlos Henrique Lima de Souza
144. **Distinções entre a derivação parassintética e a derivação prefixal e sufixal: o caso dos neologismos**1889
Patricia Damasceno Fernandes, Nataniel dos Santos Gomes e Natalina Sierra Assêncio Costa
145. **Do real ao virtual: a influência do internetês e suas adequações na comunicação**1898
Amaro Sebastião de Souza Quintino, Jackeline Barcelos Corrêa, Rosilani Balthazar da Silva, Dhienes Carla Ferreira Tinoco e Liz Daiana Tito

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 146. Os estrangeirismos e a metalinguagem em *Manhattan Connection*1910**
Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes
- 147. Terror em microcontos1925**
Carlos Henrique Lima de Souza
- 148. Um breve questionamento sobre ficção e história, em *Suetônio* 1936**
José Mario Botelho

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 66 da Revista *Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2016, com 148 artigos em 1955 páginas correspondentes aos trabalhos apresentados na XI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizado no dia 5 de novembro de 2016 nas seguintes instituições de ensino do Brasil: FAMA – Faculdade Machado de Assis (Coordenação Local: Profa. Rita de Cássia Gemino da Silva), FEUDUC – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (Coordenação Local: Prof. Edson Sendin Magalhães), IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Paraíso (Coordenação Local: Profas. Paula Jucá de Sousa Santos e Graziane França C. de Anicézio), Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE – Núcleo Avançado em Educação (Coordenação Local: Profa. Renata da Silva de Barcellos), UAB - Universidade Aberta do Brasil – Polo de Almenara-MG (Coordenação Local: Profa. Cláudia Reis Otoni de Paula), UEG Universidade Estadual de Goiás (Coordenação Local: Prof. Eduardo Batista da Silva), UEMS Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – campus Campo Grande (Coordenação Local: Prof. Nataniel dos Santos Gomes), UENF Universidade Estadual do Norte Fluminense (Coordenação Local: Profa. Eliana Crispim França Luquetti), UERR Universidade Estadual de Roraima (Coordenação Local: Profa. Alessandra de Souza Santos), UESC Universidade Estadual de Santa Cruz (Coordenação Local: Profas. Luana dos Santos Castro Marinho e Tiane Cléa Santos Oliveira), UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Vitória da Conquista (Coordenação Local: Profa. Valéria Viana Sousa), UFAC Universidade Federal do Acre - campus Rio Branco (Coordenação Local: Profa. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves), UFMT Universidade Federal do Mato Grosso (Coordenação Local: Prof. Elias Alves de Andrade), UFMS Universidade Federal de Santa Maria (Coordenação Local: Profa. Evelyne Patrícia Figueiredo de Sousa Costa), UFT Universidade Federal do Tocantins – campus Araguaína (Coordenação Local: Profs. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Antonio Cilírio da Silva Neto), UNEB Universidade do Estado da Bahia – campus I (Coordenação Local: Profas. Maria da Conceição Reis Teixeira e Ediane Brito Andrade Shettini), campus II (Coordenação Local: Profa. Lise Mary Arruda Dourado) e

campus VI (Coordenação Local: Prof. Ricardo Tupiniquim Ramos), UNILA Universidade de Integração Latino-Americana (Coordenação Local: Profa. Francisca Paula Soares Maia) e UNIR Universidade Federal de Rondônia (Coordenação Local: Profs. José Flávio Paz e Júlio César Barreto Rocha).

Nesta edição estão incluídos os trabalhos completos com os seus respectivos resumos, sendo que os resumos dos trabalhos cujos textos completos não puderam ser publicados estão disponibilizados na página <http://www.filologia.org.br/xi_jnlflp/resumos/index.html> da XI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa.

Este suplemento do número 66 da Revista *Philologus* contém os Anais da XI JNLFLP, apesar de terem sido incluídos também alguns artigos que não são provenientes de trabalhos apresentados nesta jornada, mas resultantes de eventos realizados anteriormente.

Vamos nos dispensar de fazer uma apresentação de cada um dos trabalhos neste editorial de abertura do volume, visto serem muitos e ultrapassar demasiadamente limite desse gênero de texto. 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:

Os números regulares da Revista *Philologus* têm por volta de 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior. Este suplemento do número 66 está com quase duas mil páginas, e sairá também como parte da segunda edição do Almanaque CiFEFiL 2016, que sairá neste mês de dezembro e será enviado aos autores em janeiro ou fevereiro.

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 pos-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

samos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este Suplemento da Revista *Philologus* e *Anais da XI JNLFLP*, 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, dezembro de 2016.



**FOME E REPRESENTAÇÕES IDEALIZADAS
NA OBRA DE EUCLIDES DA CUNHA¹**

Adriana Silva Ferreira de Rezende (FAMESC)

adriana.rezende@hotmai.com

Damaris Domingos Dutra (FAMESC)

damaris-sempre@hotmai.com

Tauã Lima Verdan Rangel (UFF)

taua_verdan2@hotmai.com

RESUMO

O presente artigo traz em sua temática a abordagem da fome sobre o ponto de vista conceitual específico, analisado sobre o ordenamento jurídico brasileiro, no qual diz que o direito à alimentação é especificamente o direito de não ter fome, sendo inserido como um dos direitos sociais pela Emenda Constitucional número 64 de 4 de fevereiro de 2010, modificando assim o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, sendo fundamental a todo ser humano. Ademais, deve se atentar a constante evolução da tecnologia da ciência em alimentos, onde se observa a alimentação sobre (03) três dimensões, a dimensão qualitativa, a dimensão quantitativa e a dimensão cultural, que em sucintas palavras, versa que deve ser respeitado a cultura específica de cada ser humano, não devendo ser tratada de modo generalizado, como também obedecer a quantidade necessária de cada porção no momento da alimentação, sendo que a mesma deve ser de modo contínuo e ininterrupto, e sobretudo, deve se priorizar a alimentação de forma mais saudável possível. A análise se coloca principalmente sobre a obra de Euclides da Cunha, *Os Sertões*, publicada em 1902, que traz um questionamento e debate, fazendo que se levante um questionamento acerca da alimentação, a alimentação adequada prevista na Carta Magna e a alimentação desregulamentada vista no cotidiano social, destarte, se consta uma divisão no Brasil e um esquecimento e desinteresse com os menos favorecidos. O objetivo do presente trabalho é fazer um paralelo entre os direitos a uma alimentação adequada e a realidade social.

Palavras-chave: Direito à alimentação. Euclides da Cunha. Constituição Federal.

1. Primeiras considerações à respeito da desigualdade na formação do povo brasileiro

É de compreensão o reconhecimento da difícil tarefa da busca ao conhecimento e entendimento dos pensamentos e discursos construídos no que se diz respeito a *desigualdade*, em especial no que concerne à

¹ Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa: "Fases e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinariedade do Direito".

procura pela identificação de sua possível formação, levando-se em conta os aspectos diversos que influenciaram diretamente a formação do povo brasileiro. Sendo assim, possível acentuar, de acordo com o apontamento de Lindomar Wessler Boneti, que “existe uma mistura de imaginário e realidade na construção da noção da desigualdade normalmente envolvendo diferentes conceitos que se entrelaçam, como é o caso do da condição social com o da diferença” (BONETI, 2001, p. 117). Verifica-se, assim, que o conteúdo aqui debatido traz vertentes heterogêneas, plurais e diversificadas, as quais, conjuntamente, desembocam em um mesmo nascedouro, com fulcro em apresentar um conceito que alcance a essência da questão. Neste passo, analisar a desigualdade importa em destrinchar a condição social; analisar a condição social refletindo acerca das diferenças. Assim, será possível apontar que análise estabelece um pensamento voltado para eixos multifacetados, intimamente influenciados pelas intempéries da sociedade e das forças binominais que estabelecem os contornos da coletividade brasileira.

Há que se reconhecer que a diferença é alçada corriqueiramente como uma espécie de parâmetro, sendo capaz de estabelecer a determinação da condição, determinado, desse modo, estratificações bem delineadas e robustamente contornadas. Trata-se, com efeito, de valor compartilhado pelo senso comum e pela academia. Ora, a diferença possui a capacidade de especificar uma plêiade de valores que fogem do padrão adotado como convencional, tendo incidência sobre diversos aspectos, tais como a condição social ou o comportamento, os quais, tendem a influenciar a concepção discursiva de sociedade. A diferença, portanto, independente do ponto de vista adotado, seja ele senso comum ou academia, é encarada a partir de uma perspectiva positiva, ao passo que a noção conceitual de desigualdade aparece sempre caracterizada de conotação negativa.

O aspecto negativo que recobre a noção da desigualdade tem como ponto de partida os princípios estabelecidos para determinar uma condição social retratado como digna para o sujeito social. Desse modo, a concepção de desigualdade estaria totalmente vinculada a uma condição social descrita como inferior, limitada a valores dominadores adotados. Com efeito, nestr diapasão, o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, em que pese o pobre se apresente na maioria. “A diferença entre um e outro sujeito acaba sendo associada, tanto pelo imaginário social quanto pelas instituições públicas, como o *ser* do sujeito em lugar do *estar*” (BONETI, 2001, p. 118). Dessa manei-

ra, deixa de ser uma condição passageira e temporária, passando a constituir uma condição que se prolonga no tempo, solidificada, transmudando-se, até mesmo, em uma qualidade ou mesmo em uma racionalidade. É do pressuposto mencionado acima que surge aquilo conhecido como *discriminação*, e com este as consequências sociais produzidas. A discriminação se resume na prática de ato de distinção contra pessoa do qual resulta desigualdade ou injustiça, sendo essa distinção baseada no fato de a pessoa pertencer, de fato ou de modo presumido, a determinado grupo social. Ao passo que, discriminar é excluir, negar cidadania e, como consequência, a própria democracia. Todavia, para que a igualdade seja garantida a todos, não basta apenas a exclusão das diferenças, mas sim a obtenção da igualdade e, com isto, torna-se necessário identificar as verdadeiras origens da desigualdade.

No avançar desse processo, do qual se origina com a discriminação social, uma classe determinada de homens passará a ter tratamento desigual em relação à outra categoria, seja tendo menor acesso de participação política ou de acesso a emprego, seja chegando-se em alguns casos à segregação especial ou à exclusão social, com a utilização de um discurso de intolerância para embasar o emprego de tais mecanismos. Ao lado disso, o discurso adotado pela classe dominante se estabelece na forma de uma pirâmide, na qual a discriminação e o pensamento que legitima a dominação aparecem como aspectos que passam a ser compartilhados pelos indivíduos, encapando-se de normalidade, em decorrência das variáveis que influenciaram, de maneira determinante, a formação dos grupamentos humanos no território nacional.

A construção social da noção de desigualdade implica, inexoravelmente, em fazer dos iguais os desiguais, eis que a opção por um aspecto legitimador das diferenciações passa a ser adotado e estabelece de maneira visível as classes sociais em que os grupamentos sociais passam a ser alocados. Dessa maneira, o igual se encontra em uma posição de comando ou, minimamente, de superioridade, em relação ao diferente. Trata-se, com destaque, de uma construção social originada de um processo histórico de dominação. Ora, a edificação dos planos de desigualdade estabelece medidas delineadas de condição social na quais envolve relação de dominação, responsável por aguçá-la ainda mais a desigualdade. Destarte, “existe uma relação de dominação até mesmo na utilização dos parâmetros para delimitar as condições sociais”. (BONETTI, 2001, p. 118)

As relações de poder e dominação estão revertidas por uma aparente *normalidade* pelo fato da existência de desigualdades sociais, es-

tando tal relação binominal sugada pelo indivíduo social e pelas relações travadas cotidianamente. Ora, a desigualdade social passa a ser revestida, a partir da assimilação do discurso dominante adotado, de inerente desdobramento advindo do modelo econômico adotado, sendo tal fato considerado como consequência lógica partindo da premissa que alguns dominam enquanto outros são dominados, explorados pela relação de poder existente. Verifica-se, dessa maneira, que a absorção e repetição dos paradigmas iconográficos e ideológicos, impostos pela classe dominante, torna-se legítimo, uma vez que a classe dominada passa a reconhecê-los e perpetuá-los, conferindo reconhecimento a relação de exploração estabelecida. Neste diapasão, em que pese o discurso de igualdade formal, contido expressamente na legislação maior e de importância inquestionável, o que se vê no cotidiano é que a ideologia adotada é reforçada pelas desigualdades de gênero e raça é mais explicitamente percebida, produzindo discrepâncias que redundam em exclusões.

Mais que isso, é possível verificar o cenário de desigualdades, as quais se desdobram de diversas formas, compreendendo, para tanto, aspectos sociais, econômicos, regionais, educacionais e etários, assim como incidindo sobre o gênero e a etnia. Reconhece-se, assim, que a herança escravocrata e patriarcal que culminou na base da formação do povo brasileiro foi responsável por estabelecer as divisões dualistas, acentuadas nas relações existentes entre a figura do dominante e a figura do dominado, substancializadas por meio do binômio: homens e mulheres; brancos e negros; ricos e pobres, mantendo o tratamento desigual. Historicamente, um grupo social, a classe dominante, tem tratamento diferenciado em detrimento do outro, a classe dominada, ecoando, ainda, as diferenças que eram alimentadas durante o período de formação e passaram, impregnar o pensamento da sociedade e absurdamente são reproduzidas cotidianamente. Há um oferecimento de vantagens desiguais e acesso assimétrico aos serviços públicos, aos postos de trabalho e cargos de chefia, às instâncias de poder e decisão, bem como ao direcionamento das riquezas produzidas no território nacional.

2. *Os Sertões: uma análise das desigualdades e as violências formadoras da paisagem social brasileira à luz de Euclides da Cunha*

É fato que Euclides da Cunha estruturou uma das mais férteis interpretações e análises do Brasil, sendo que a substancialidade de suas reflexões está assentada no mecanismo empregado para ele apreender a

complexidade das condições de formação, de sedimentação e de potencialização das desigualdades sociais e da violência no território nacional. A obra *Os Sertões*, publicada em 1902, materializou um marco do processo de construção da sociologia no Brasil, definindo um painel sobre os efeitos da miserabilidade e da violência na formação do homem brasileiro. É possível, afirmar que a obra em comento reúne uma diversidade de elementos, sendo uma construção literária híbrida, algo que parece formar uma imagem de uma crise imensa, na qual está mergulhado o país, visto como uma situação de calamidade e desequilibrada, delirando entre a vontade de modernidade do Estado e o desatino desvairado, entre a obrigação civil e militar do esmagamento de Canudos e a ausência ética do procedimento constituído para tanto. Euclides da Cunha assimila, a relação propiciada pela escravidão e pela ação exploratória do ouro, a qual teria permitido a entrada na organização social nacional a mais desenfreada violência, culminando com a potencialização da exclusão e da desigualdade social. A extração do ouro era comandada pelo Estado colonial o qual monopolizava todos os poderes com fulcro na destruição da massa populacional colonizada, quando estes não se submetessem às ordens da Coroa portuguesa. “A exploração, o chicote e a matança tornam-se os pilares de uma colonização destruidora da economia, da política e da sociedade como um todo”. (REZENDE, s.d., p. 04)

Em concordância com o discurso euclidiano, a sociedade brasileira teria sua formação entrelaçada na exclusão e na violência de seus elementos principais, porquanto a colonização desenvolvia-se em virtude da monocultura de cana-de-açúcar e no trabalho escravo, alimentando deste modo, uma organização social brutalizada por uma vivência caracterizada por bárbaros ataques à terra e ao homem. O centro econômico desenvolvido subsequentemente potencializou e interiorizou as relações sociais e políticas absurdamente violentas e marcado pela exclusão das classes dominadas. “A viabilização da mineração legal potencializou o surgimento de agrupamentos incaracterísticos que não se amalgamavam e, portanto, dificultavam a formação de uma identidade cultural” (REZENDE, 2008, p. 77). Verifica-se, deste modo, que a forma violenta de agir pela Coroa Portuguesa se tornava pilar de sustentação da atuação do Estado, forma esta que se prolongou, com a independência e durante a República, não sendo possível identificar quaisquer empenhos para modificação desta condição, com o escopo de operar uma democratização verdadeira.

Segundo Euclides da Cunha (2002), em múltiplos momentos,

ocorreram manifestações que objetivavam reverter as condições de exclusão e de violência, sendo, porém, massacrados intermitentemente. Toda via, em que pese as obras de Euclides da Cunha remontarem o início do século XX, verifica-se o discurso voltado para a dívida de quatrocentos anos, nutrida pelo país, em relação à população dominada, eis que, durante o transcurso do tempo, não fora identificado qualquer empenho dos setores preponderantes em reverter as condições de desigualdade, de exclusão e violência.



Fig.: 01. Retirantes (1944) de Cândido Portinari. Fonte: Museu de Arte de São Paulo.²

² Disponível em: <<http://www.doispensamentos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/03/retirantes.jpg>>. Acesso em 07 set. 2016.

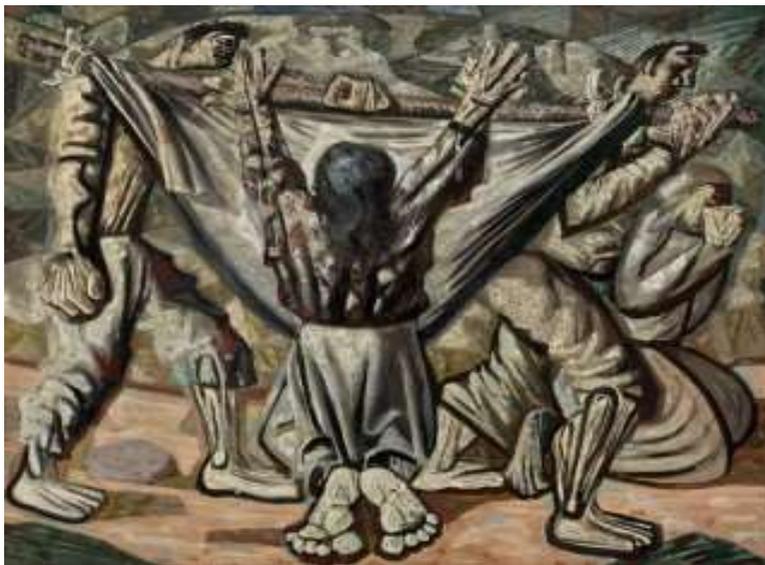
A violência era dotada de caráter social, a vida daqueles indivíduos estava marcada por relações marcadas pelo extremo desprezo pela vida humana; dotadas de caráter político, as instituições políticas estavam fundadas na opressão; e de caráter econômico, já que a sedimentação de situações fomentadoras da desigualdade e da exploração por meio do chicote e da matança, a exemplo do que ocorreu nas minas na extração do ouro. Como claro exemplo das relações de desigualdade identificadas por Euclides da Cunha, é possível utilizar as pinturas da série *Retirantes* de Cândido Portinari (Cf. **Fig. 01**).

É visível que a desigualdade entre a classe dominante e a classe dominada, tal como a violência era responsável por estabelecer os contornos caracterizadores da organização social, que residia no território nacional, desde o descobrimento, em 1500. “O grande desafio para o país seria encontrar formas de rompimento com os vícios sociais e políticos oriundos dessas condições” (REZENDE, s.d., p. 05). Deste modo, é possível, a partir da descrição ofertada pelo discurso euclidiano acerca do sertanejo, compreender a desenfreada desigualdade social existente, fomentada, sobretudo, pelo achatamento das classes sociais mais pobres, materializada precipuamente pela violência dispensada no tratamento de afirmação do Estado.

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral. A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas. É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação dos membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. (CUNHA, 2002, p. 77)

Verifica-se que a narrativa de Euclides da Cunha estava direcionada em buscar uma resposta para justificar as atitudes, tanto dos dirigentes como da população em geral, que dificultavam a construção de um processo com finalidade de reverter a vasta exclusão social. No tocante aos setores dirigentes, observava-se a solidificação de comportamentos definidos pelo autoritarismo e pela conciliação. “É interessante observar que Euclides da Cunha via esse modo de desenlace do processo social e político como o único caminho possível” (REZENDE, 2002, p. 191). No que se trata dos setores dirigentes visualizava-se a consolidação de comportamentos traçados pelo autoritarismo e pela conciliação; já no que tange à população em geral, constata-se uma fragilidade constituída pelos reveses de uma existência assentada na miserabilidade e na violên-

cia que obstavam as possibilidades de ela se constituir em forças sociais capazes de provocar as mudanças substanciais.



**Figura 02. Enterro na Rede – Série Retirantes (1944) de Cândido Portinari.³
Fonte: Museu de Arte de São Paulo.**

É necessário salientar que o cenário entre as diversidades caracterizadoras da relação entre a classe dominante e a classe dominada, ocorreram algumas rebeliões desta população miserável e abandonada à própria sorte. “A ideia de Euclides não era a de acobertar o sertanejo, nem de defendê-lo, como o senso comum parece acreditar” (SOUZA, 2007, p. 181). O movimento de Canudos (1896-1897), relatado em *Os Sertões*, teria sido um desses movimentos que denunciava o abandono em que vivia uma grande parcela da população brasileira, menosprezada pela classe dominante, sem perspectivas de vida, além daquela recorrente exploração. A existência de uma ordem desigual e seletiva era colocada de forma clara e precisa no cenário nacional. “A reação dos governantes e dos habitantes das maiores cidades, de modo geral, foi de uma ira incomensurável no sentido de exigir a exterminação total e absoluta da luta desencadeada por Antônio Conselheiro e de seus seguidores nos sertões da

³ Disponível em: <<http://virusdaarte.net/wp-content/uploads/2014/10/enterro-na-rede-port.jpg>>. Acesso em: 07-09-2016.

Bahia”. (REZENDE, s. d., p. 06)

Alinhado ao discurso euclidiano, as singularidades da formação brasileira teriam constituído uma espécie de brasileiro forte, a saber: os sertanejos, que seria capaz de resistir a todas as adversidades, opressões e pobreza. É justamente a resistência caracterizadora que impulsionaria às lutas para subverter as condições de desigualdade e violência. “Essa ausência de civilização teria sido, também, um dos motivos pelos quais o sertanejo conseguiu resistir a três expedições do exército republicano” (SOUZA & GALVÃO, 2007, p. 181), já que no ambiente em que se desenrolou a guerra de Canudos, o qual exigia dos homens vigor físico e ligeireza de movimentos, mas não os reclama aptidões intelectuais, o mais adaptado é o sertanejo, e não o civilizado. Em *Os Sertões*, Euclides da Cunha descreve que, mesmo diante de todos os reveses produzidos pela guerra e pelo massacre, os sertanejos permaneciam calados, estoicos, inquebráveis. Tratava-se de uma resistência ímpar fundada na singularidade de um tipo de existência social.

3. *Violação ao direito humano à alimentação no cenário sertanejo nordestino*

Para melhor compreensão acerca do tema desenvolvido, torna-se assim, imprescindível traçar comentários acerca da obra “Geografia da Fome” de Josué Apolônio de Castro, publicada em 1946. Se a obra de Euclides da Cunha apresenta uma abordagem sobre a questão social envolvendo a população nordestina, precipuamente os sertanejos, Josué Apolônio de Castro (2003) volta suas análises sobre a questão da fome sobre a região do sertão nordestino, narrando que ela não atua somente sobre os corpos das vítimas da seca, consumiam a carne destes, corroendo os órgãos e abrindo feridas na pele dos sertanejos, mas também tinha uma atuação sobre seus espíritos, sobre suas estrutura mental e sobre suas condutas morais. Nenhum desastre ou praga pode fragmentar a personalidade humana de forma tão absurda e num sentido tão nocivo quanto à fome, quando alcançados os verdadeiros limites da inanição. Sobre a interferência da imperiosa necessidade de se alimentar, os instintos mais primários do homem são despertados, e, como qualquer outro animal faminto, demonstra uma conduta mental que pode parecer das mais desconfortantes.

Seguindo o exame do regime alimentar identificado por Josué Apolônio de Castro em *Geografia da Fome*, no sertão do nordeste, o au-

tor inicia suas considerações fazendo menção às epidemias calamitosas da fome, típicas daquela região, e que não se limitam as características discretas e toleráveis das fomes parciais, de carências específicas de certos nutrientes, que são observadas em outras áreas do território nacional. “São epidemias de fome global quantitativa e qualitativa, alcançando com incrível violência os limites extremos da desnutrição e da inanição aguda atingindo indistintamente a todos, ricos e pobres, fazendeiros abastados e trabalhadores do eito, homens, mulheres e crianças” (CASTRO, 1984, p. 165). Ademais, na região do sertão nordestino, a fome epidêmica é uma catástrofe impiedosa que afeta a todos, em razão do terrível flagelo da seca.

Josué Apolônio de Castro afirma que o povo que habita no sertão tem o seu regime alimentar alicerçado no milho. “Do milho associado a outros produtos regionais, em combinação as mais das vezes felizes, permitindo que, fora das quadras dolorosas das secas, viva esta gente em perfeito equilíbrio alimentar, num estado de nutrição bastante satisfatório” (CASTRO, 1984, p. 165); e que no período das epidemias da fome, o milho se apresenta como fonte de energia e vigor imprescindível para a sobrevivência do estalar da catástrofe da calamidade que a seca traz consigo, evitando, o aumento do despovoamento da região. As secas periódicas atuam na desorganização da economia primária da região, extinguindo as fontes naturais de vida, reduzindo o sertão a uma paisagem desértica, com seus habitantes sempre desprovidos de reservas, morrendo pela falta de água e de alimentos. “Morrendo de fome aguda ou escapando esfomeados, aos magotes, para outras zonas, fugindo atemorizados à morte que os dizimaria de vez na terra devastada”. (CASTRO, 1984, p. 166-167)

Imediatamente, é oportuno consignar que Josué Apolônio de Castro, ao descrever a figura do sertanejo, aponta que este é um plantador de produtos de sustentação para seu próprio consumo. “Um semeador, em pequena escala, de milho, feijão, fava, mandioca, batata-doce, abóbora e maxixe, plantados nos vales mais sumosos, nos baixios, nos terrenos de vazante, como culturas de hortas e jardins” (CASTRO, 1984, p. 180). Trata-se da típica *roça de matuto* e que, mesmo nas limitações do cenário em que o sertanejo se encontra inserido, este veio a constituir um específico elemento de forma a valorizar as condições de vida regional e, nos limites existentes, a diversificação do regime alimentar do sertanejo. Assim, as tipicidades da alimentação sertaneja, um tanto escassa e despida de qualquer excesso de tempero, encontra harmonia com os traços natu-

rais da terra magra dos sertões nordestinos. “Tanto pela influência do clima semiárido, a que está submetido, como pelo laborioso gênero de vida que exerce, necessita o sertanejo retirar de sua dieta um potencial energético mais alto do que o suficiente para o habitante de qualquer outra área equatório-tropical” (CASTRO, 1984, p. 191). Ao lado disso, é visível que a ação do clima semidesértico incide de forma direta sobre o sertanejo e se faz presente pelas características estimulantes do ar seco, pela baixa taxa de umidade relativa que condiciona, claramente, uma perda fácil de calor e, assim tornando-se um estímulo para às queimas orgânicas que regulam o metabolismo.

No tocante ao regime alimentar, muito embora aparentemente pouco abundante, cuida reconhecer que há um potencial energético, em especial, segundo Josué Apolônio de Castro (1984), devido às porções de milho, de batata-doce e de leite que são inseridas na dieta alimentar do sertanejo. “É bem verdade que nem sempre obtêm estes ascéticos vaqueiros um tal teor calórico em sua ração e mais raramente ainda dispõem de um excesso de energia alimentar que se possa acumular sob a forma de reserva de depósito de gordura de glicogênio” (CASTRO, 1984, p. 194) e que, obviamente, possui inestimável valor no período de seca. Ainda no que toca à dieta alimentar existente nos comboios de retirantes que, em uma tentativa desesperada de fugir do massacre da seca e da fome que se estalava em seus corpos, Josué Apolônio de Castro descreve que estes são forçados a ingerir substâncias que não são propícias à alimentação, estas quais os habitantes de outras zonas do Brasil nem ao menos ouviram falar que pudessem servir como fonte de alimentação. “Substâncias de sabor estranho, algumas tóxicas, outras irritantes, poucas possuindo qualidades outras além da de enganar por mais algumas horas a fome devoradora, enchendo o saco do estômago com um pouco de celulose” (CASTRO, 1984, p. 211). Esgotados os recursos naturais de alimentação, tocados pela fome, os famintos do sertão nordestino, em uma tentativa excruciante de aplacar o flagelo que os açoita, se atiram aos últimos recursos vegetais, comumente impróprios à alimentação, ricos apenas em celulose, mesmo que sejam tóxicos, a exemplo de mucunã e de macambira. Do cardápio extravagante do sertão faminto fazem parte uma série de iguarias bárbaras, tais como: farinha de macambira, de xique-xique, de parreira brava, de macaúba e de mucunã; palmito de carnaúba nova, chamado de guandu; raízes de umbuzeiro, de manjerioba, de mucunã; beijos de catolé, de gravatá e de macambira mansa. (CASTRO, 1984)

Quando o sertanejo se utiliza de tão exótico cardápio é que o mar-

tório da seca já se estendeu e que sua miséria já atingiu os limites de sua resistência orgânica. Trata-se da última etapa de sua permanência na terra desolada, antes de se fazer retirante e descer aos magotes, em busca de outras terras menos castigadas pelo clima sinuoso. Ora, esgotadas as suas esperanças e reservas alimentares de toda espécie, iniciam os sertanejos a saída, despejados do sertão pelo flagelo implacável. Com fome e sede, tem início a terrível retirada, encontrando-se pelas estradas onde há somente poeira e pedra, de chão extremamente seco, as intermináveis filas de retirantes, como se fossem uma centopeia humana. Homens, mulheres e crianças, todos esqueléticos, deformados pelas perturbações tróficas, com a pele enegrecida colada às longas ossaturas, desfibrados e fétidos pelo efeito da autofagia. “Com os seus alforjes quase vazios, contendo quando muito um punhado de farinha, um pedaço de rapadura; a rede e a filharada miúda grupada às costas, o sertanejo dispara através da vastidão dos tabuleiros e chapadões descampados, disposto a todos os martírios” (CASTRO, 1984, p. 218). Sem recursos de espécie alguma, atravessando zonas de miséria absoluta, gastando na penosa trilha o resto de suas energias físicas e mentais, os retirantes acentuam na sua pior espécie as consequências implacáveis da fome. Vê-los é ver, em todas as suas finas manifestações, o drama fisiológico da inanição.

Ao narrar sobre os biotipos raquíticos encontrados no sertão nordestino, Josué Apolônio de Castro (1984) afirma que esta definição é equivocada, pois tais figuras “são tipos enfezados, subnutridos, carenciados de outros muitos elementos nutritivos, e que não se puderam desenvolver normalmente, acossados pelo bombardeio das fomes muito seguidas, naquelas fases em que as secas se amiúdam além de certos limites” (CASTRO, 1984, p. 201-202). Os “filhos da seca”, na perspectiva de Josué Apolônio de Castro, que aparecem com um signo da fatalidade em inúmeras famílias sertanejas, são esfomeados e carentes de todos os tipos de nutrientes necessários para o bom funcionamento do corpo humano. Além da parada do crescimento nas crianças, as carências por proteína se manifestam em grande escala pelos edemas de fome e outros distúrbios tróficos. “Os edemas, sejam discretos, sejam generalizados em disformes anasarcas, constituem um dos sinais mais constantes, com maior frequência, referido em todos os relatos sobre as secas do Nordeste” (CASTRO, 1984, p. 220). Nos comboios de retirantes, são encontradas sempre as figuras grotescas de famintos, com as suas pernas de graveto, carregando proeminentes ventres estufados pela hidropisia, dando, ironicamente, a impressão de plenitude e de saciedade. As síndromes diarreicas, abordadas em Geografia da Fome, são associadas ao edema como ex-

pressão de carência, constituindo fenômenos de graves consequências, aniquilando, vez por outra, com a resistência física e moral dos flagelados, dificultando, em extremo, a higiene coletiva dos campos de concentração, nos quais é agrupada, pelos poderes públicos, a grande massa de retirantes. Tal cenário facilita o contágio e desenvolvimento de grandes epidemias de disenteria e de febre tifoide, capazes de dizimar milhares de indivíduos. Nota-se, evidentemente flagrante violação do direito de acesso à alimentação adequada, um povo esquecido, cerceados de direitos mais fundamentais, falta-lhes o mínimo para sua sobrevivência.

4. *Direito à alimentação adequada e suas dimensões: o reconhecimento da alimentação como direito indissociável ao desenvolvimento humano com dignidade*

O direito à alimentação deriva de uma interpretação conjunta e indissociável de diversos preceitos constitucionais, em especial o artigo 6º, cuja previsão é expressa em que se compreende este como essencial à vida humana. É importante destacar que o direito à alimentação adequada, apesar de inscrito no artigo 6º, como típico direito social, não se encontra limitado a tal acepção, mas, em decorrência de uma interpretação alargada propiciada pelo artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, o direito em comento passa a ser também revestido de aspecto de solidariedade, direcionando-se para o gênero humano. De maneira pormenorizada, a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, também denominada de Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), responsável por instituir o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) ou Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN). Em complemento, o artigo 2º da sobredita legislação infraconstitucional dispõe que:

A alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população (BRASIL, 2006).

O Comentário Geral número 12, divulgado em 1999, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Alto Comissariado de Direitos Humanos/ONU, reconheceu que o direito humano à alimentação adequada, ainda que implicitamente, já se encontra plasmado em uma sucessão de documentos internacionais. Igualmente, aludido comentário, de maneira pontual, chega a explicitar que o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) dispõe, de maneira

ampla acerca de tal direito, notadamente quando o vinculado a um padrão de vida adequado para o indivíduo e a célula familiar em que se encontra inserido. Neste sentido, é possível conferir:

1. O direito humano à alimentação adequada é reconhecido em vários documentos da lei internacional. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais trata este direito de maneira mais abrangente do que qualquer outro. Conforme o artigo 11.1 do Pacto, os Estados parte reconhecem o “direito de todos de usufruir de um padrão de vida adequado para si mesmo e sua família, incluindo moradia, vestuário e alimentação adequados, e à melhoria contínua das condições de vida”. (ONU, 1999).

Juliane Caravieri Martins Gamba e Zélia Maria Cardoso Montal (2009) descrevem o direito à alimentação sob duas premissas. A primeira está relacionada à disponibilidade do alimento em quantidade e qualidade suficiente para atender as necessidades dietéticas das pessoas, estando, dessa forma, livre de substâncias adversas e aceitáveis para uma determinada cultura. Já a segunda premissa vincula-se à acessibilidade ao alimento de forma sustentável e que não interfira na fruição de outros direitos humanos. Percebe-se então que o direito à alimentação bruscamente é o direito de não possuir fome, porém, este deve ser adequado para alcançar o objetivo de sadia qualidade de vida. De acordo com Monteiro (1995) “a fome ocorre quando a alimentação diária não supre a energia requerida para manutenção do organismo e para exercício das atividades normais do ser humano”.

O direito a alimentação caracterizado como direito fundamental pode ser visto também como direito pluridimensional, pois ele abrange outras matérias tais como: saúde, qualidade de vida, direito dos consumidores. Aqui, abordaremos 03 (três) dimensões a cultural, a qualitativa e a quantitativa. Sob o ponto de vista cultural, Dirceu Pereira Siqueira e Jaime Domingues Brito ensinam que:

A importante dimensão cultural desse direito fundamental apresenta-se como relevante fator de inclusão social ou, ao menos, como forma de evitar-se a exclusão de pessoas ou grupos. Apresentá-lo como fator de inclusão social de pessoas ou grupos significa reconhecer seu papel inclusivo dentro da sociedade, ou ainda, reconhecê-lo como forma de evitar a exclusão social. [...] A alimentação, apresentada em sua faceta cultural, também sofre a interferência dessa nova realidade, de modo que os hábitos alimentares foram fortemente influenciados por esses avanços, mas mantendo-se certamente seus traços essenciais, a exemplo da alimentação em família, ao redor da mesa, que mesmo sob forte influência dos *fest-food's* ainda continuam presentes no dia-dia cultural da sociedade. (SIQUEIRA; BRITO. 2013, p. 04-06)

Percebe-se que a forma de se alimentar mudou-se ao longo do

tempo, a sociedade, a família fora adequando sua alimentação de acordo com o passar dos anos, modificando assim seus costumes e métodos de alimentação. Ademais a diversidade cultural faz com que cada cultura possua a sua forma de alimentação, fazendo com que não seja apenas uma única alimentação generalizada e sim que este direito esteja presente e defenda cada cultura nas suas respectivas necessidades alimentares, ou seja, o direito a alimentação deve proteger cada forma única e diferenciada das culturas em respeito ao modo de preparo e escolhas dos mesmos, desde que adequadas, não devendo se restringir a um único ponto.

Em relação à dimensão quantitativa, a questão de fornecimento de alimentos deve ser analisada a partir do ideário de quantidade imprescindível ao funcionamento correto do organismo, visando, dessa maneira, a proteção da saúde do ser humano, a sadia qualidade de vida e o desenvolvimento de suas potencialidades. Devem ser consumidos em quantidade necessária com fulcro em atender as necessidades biológicas em termos de calorias para o bom funcionamento do corpo humano. Significa dizer que cada pessoa deverá ingerir o mínimo de 03 (três) refeições saudáveis ao longo do dia, de forma duradoura.

Na dimensão qualitativa, deve se atentar para o fornecimento dos devidos nutrientes necessários ao organismo, ou seja, não apenas uma alimentação sem cuidado, e sim uma alimentação balanceada, viabilizando sempre a ingestão de alimentos livres de modificações ou alterações genéticas, quanto mais natural o alimento for mais nutriente ele irá fornecer. Assim, uma vez alcançadas as dimensões ao direito a alimentação estas não devem regredir, pois o direito a alimentação é um direito essencial à vida e desenvolvimento humano, havendo negligência neste poderáf afetar toda a estrutura humana, tendo em vista que sem alimentação não há vida.

5. *Euclides da Cunha, Cândido Portinari e Josué de Castro em diálogo: uma análise sobre o direito humano à alimentação*

Depois de uma análise superficial da figura do sertanejo, descrita por Euclides da Cunha, do regime alimentar dos retirantes por Josué Apolônio de Castro e a classificação da alimentação adequada e suas dimensões, é necessário aprofundar, com um pouco mais de dedicação, a questão da fome em si, sobretudo no que atina à edificação, a partir da crítica de tal temática do reconhecimento e consolidação do direito humano à alimentação adequada, típico direito social e fundamental. A

questão da fome fundamenta-se em conceitos de incidência específicos, desdobrados na *fome aguda* e na *fome crônica*. Sendo a primeira baseada na urgência de se alimentar, a um grande apetite, e não é relevante para a discussão proposta no presente. Neste passo, a fome crônica, permanente, a que subsidiará a pesquisa apresentada, configura-se quando a alimentação diária, habitual, não propicia ao indivíduo energia suficiente para a manutenção do seu organismo e para o desempenho de suas atividades cotidianas, sendo evidencialmente privado da alimentação em seus aspectos quantitativo e qualitativo. Já no que se toca à fome crônica e permanente, cuida reconhecer que essa é capaz de provocar um sofrimento agudo e lancinante no corpo, produzindo letargia e debilitando, gradualmente, as capacidades mentais e motoras. Trata-se da marginalização social, perda da autonomia econômica e, evidentemente, desemprego crônico pela incapacidade de executar um trabalho regular. Inevitavelmente, conduz o ser à morte.

A discussão acerca da *fome* ganhou forças com as denúncias apresentadas por Josué Apolônio de Castro, o “sociólogo da fome”, porquanto localiza a temática como flagelo fabricado por homens contra outros homens. “Na realidade, a fome coletiva é um fenômeno social bem mais generalizado. É um fenômeno geograficamente universal, não havendo nenhum continente que escape à sua ação nefasta” (CASTRO, 1984, p. 48) No território nacional, admitia-se a fome como um problema do meio ambiente, da raça, da indolência da população. Renato Carvalheira Nascimento (2012, p. 51), sobre o tema, explicita que há muito tempo a fome, a desnutrição e o desabastecimento são percebidos como problemas de ordem, sobretudo, política e não apenas econômica ou nutricional. A fome é fruto das escolhas de desenvolvimento às quais está subordinada a sociedade brasileira, tendo como causa as escolhas políticas, é o resultado das macrodecisões sociais e econômicas que compreendem o destino alimentar milhões de brasileiros. Ao lado disso, muitas das escolhas sociopolíticas são traduzidas em políticas públicas, fomentando o aumento das desigualdades sociais e, por vezes, da pobreza e da desnutrição. Josué Apolônio de Castro apresenta o atual conceito de fome, não apenas visto como fenômeno puramente médico ou biológico, mas também histórico-social e político.



**Figura 06. Criança Morta – Série “Retirantes” (1944) de Cândido Portinari.⁴
Fonte: Projeto Portinari.**

A fome revela um dos retratos mais cruéis da intolerância, sobretudo aquela que perdura nos tempos de abundância e decorre do desperdício, da ganância que grassa nos nichos de riqueza, aquela que mata lentamente, que age em surdina resultante da subalimentação. É uma fome matreira que engana os famintos, os quais pensam que estão se alimentando porque comem, ou melhor, enchem os estômagos, conduzindo, inadvertidamente, a uma morte lenta, perversa, silenciosa, incapaz de incomodar, porquanto passa despercebida, mascarada por outra questão. A fome é traduzida de logo pela magreza aterradora, exibindo todos fáceis chupados, secos, mirrados, com os olhos embutidos dentro de órbitas fundas, as bochechas sumidas e as ossaturas desenhadas em alto-relevo por baixo da pele adelgada e enegrecida (CASTRO, 1984). É essa fome, com a devida licença científica, retratada no quadro “Criança Morta”, da série “Retirantes”, de Cândido Portinari, atingindo, de sobressalto, o filho do retirante, pois, segundo Pompeu Sobrinho (1982, p. 08), quan-

⁴ Disponível em: <<http://virusdaarte.net/wp-content/uploads/2014/10/crian%C3%A7a-morta-port..jpg>>. Acesso em: 07-09-2016.

do o sertanejo consegue escapar precariamente da seca, migrando para os centros urbanos mais desenvolvidos, tem sua família reduzida, com a morte de seus filhos, em razão da precariedade das condições de retirada, dentre as quais a fome matreira e silenciosa.

Renato Carvalheira Nascimento (2012, p. 51-52) destaca que o fenômeno não é mais do que a mais trágica expressão do desenvolvimento dos países mais ricos que se sustentam na exploração de países mais pobres, provocando-lhes não apenas a fome quantitativa, aguda ou manifesta, mas também a fome qualitativa ou oculta. A fome aguda era a menos comum e mais fácil de ser verificada. Já a outra espécie de fome, a fome crônica, também nomeada de parcial, qualitativa ou latente, materializa um fenômeno mais frequente e mais grave. A falta contínua de alguns nutrientes, nos regimes alimentares habituais dos povos subdesenvolvidos, e até de uma pequena parcela dos desenvolvidos.

A fome crônica é mais perversa que a forma global, determinada pela incapacidade da alimentação diária fornecer um total calórico correspondente ao gasto energético realizado pelo funcionamento do organismo, esta atua de maneira sorrateira, sem que os afetados por esta, percebam seu malefício. Ela é caracterizada pela ausência ou presença em quantidades exageradas de certas substâncias alimentares, a exemplo de sais minerais, as vitaminas, as proteínas e as gorduras. a mencionada espécie de fome decorre de uma má alimentação, representando o aspecto qualitativo da questão, sendo que justamente nesse aspecto das fomes parciais, em sua infinita variedade. Acena Conti (2009, p. 15), que a fome é conceituada como um conjunto de sensações advindo da privação dos nutrientes que incitam a pessoa a procurar os alimentos e que cessam com sua gestão. Sensação que surge quando as pessoas não conseguem obter alimentação diária em quantidade e qualidade suficientes para suprir as necessidades de energia exigidas para a manutenção do organismo, considerando, as atividades físicas desempenhadas. A fome, em casos extremos, é denominada de miséria e penúria. A desnutrição decorre da inadequação alimentar, tanto em aspectos quantitativos (energéticos) quanto qualitativos (nutrientes). Trata-se da insuficiência de nutrientes para alimentar o organismo humano em suas necessidades, estando ligada às situações de fome. Josué Apolônio de Castro (1967, p. 51), ao discorrer sobre a desnutrição do povo nordestino, afirma que a primeira manifestação da fome naquela região é a deficiência ou insuficiência calórica, sendo responsável, em grande parte, pela reduzida capacidade produtiva da população e, em razão disso, a sua limitada capacidade produtiva.

Este fato surge da premissa que a população afetada tende a se cansar ao menor esforço e não sendo capaz de acompanhar o ritmo de trabalho operário de outras regiões, de melhor tipo de alimentação, do sul do país, ou mesmo dos habitantes da zona do sertão.

Ao lado disso, conceito que anda a reboque da temática da fome é a insegurança alimentar (IA), sendo classificada em três classes: leve, moderada e grave. A insegurança alimentar leve é conceituada pela preocupação da família em conseguir alimentos para o futuro, ao passo que “a insegurança alimentar moderada se mostra à medida que uma família precisa ir reduzindo a quantidade e a variedade de alimentos para que estes não venham a faltar antes da aquisição ou da recepção de uma nova cesta de alimentos” (CONTI, 2009, p. 15), o que pode ocorrer com a redução do salário ou de política pública de distribuição de renda. A grave, configura-se quando o indivíduo ou sua família passam fome. Todo indivíduo que sobrevive com menos de US\$1,0 (um dólar) por dia é considerado em estado de insegurança alimentar grave. Verifica-se que a fome subsistente no Brasil é decorrente da falta de disponibilidade de alimentos. Renato Carvalheira Nascimento (2012, p. 53), nesta perspectiva, afirma que o país produz mais do que necessário para atender às carências alimentares de sua população. O problema evidenciado não está assentado no abastecimento, mas sim na má distribuição daquilo que é produzido.

6. Conclusão

As obras de Euclides da Cunha, em especial ao descrever a figura do sertão e do sertanejo, e de Josué Apolônio de Castro, ao retratar a *fome* no Brasil e com enfoque na região nordeste, são claramente sintonizadas entre si, como também encontram representação singular nas obras de Candido Portinari. Pela ótica euclidiana, o sertanejo recebe especial destaque no que toca à sua capacidade de sobrevivência, sendo a adaptação destes ao clima do sertão gera duas espécies de sertanejo, a saber: o aniquilado e o rebelde. Os primeiros sucumbiam diante da hostilidade das circunstâncias e que passagem a viver em um estado quase vegetativo, ao passo que os outros trabalhavam com todas as formas de inospitalidades, superando todas as dificuldades, diariamente.

Josué Apolônio de Castro, ao abordar o tema, faz clara referência à fome como um elemento integrante da paisagem, sendo que ela não atua apenas sobre os corpos das vítimas da seca, mas atuava também so-

bre seu espírito, sobre sua estrutura mental, sobre sua conduta moral. Na área do sertão, a fome se apresenta com características bem peculiares, apresentando-se episodicamente em surtos epidêmicos. As epidemias de fome, no sertão, não estão limitadas aos aspectos discretos e toleráveis das fomes parciais, das carências específicas. São epidemias de fome global, quantitativa e qualitativa, alcançando com incrível violência os limites extremos da desnutrição e da inanição aguda, alcançando indistintamente a todos: ricos e pobres, fazendeiros abastados e trabalhadores do eito. Há que reconhecer, ao lado do pontuado, que a fome atua como elemento desagregador, prejudicando suas capacidades físicas como também a mental.

A partir da confluência propiciada por Euclides da Cunha e Josué Apolônio de Castro, com a ilustração de Cândido Portinari, é possível reconhecer o tratamento da fome, na condição de problemática social e que ganha especial substância nas situações retratadas no sertão nordestino, como bases importantes para o desenvolvimento, dentro do cenário nacional, em um discurso científico-jurídico, da concepção de direito humano à alimentação adequada, em especial quando se considera que esse não consiste simplesmente em um direito a uma ração mínima de calorias, proteínas e outros elementos nutritivos concretos, mas se trata de um direito inclusivo, porquanto deve conter todos os elementos nutritivos que uma pessoa reclama para viver uma vida saudável e ativa, tal como os meios para ter acesso. Trata-se, portanto, do reconhecimento do acesso à alimentação como direito inerente ao desenvolvimento humano, sem o qual é impossível a plena realização do indivíduo.

A Constituição Federal atribuiu o direito à alimentação adequada o status de direito social, sendo também fundamental em legislações esparsas, contudo, se não há alimentação adequada, estamos privados de nosso mínimo existencial, pois a alimentação, ressaltando-se aqui a dimensão qualitativa, é responsável em grande escala pelo bom funcionamento do corpo humano, privando-se desta é desencadeado reações diversas. A Obra “Os Sertões” levanta um questionamento acerca da alimentação, a alimentação adequada prevista na Carta Magna e a alimentação desregulamentada vista no cotidiano social, destarte, se consta uma divisão no Brasil onde de um lado encontra-se concentrado o desenvolvimento econômico e de outro um esquecimento e desinteresse com os menos favorecidos jogados a mercê da fome e miserabilidade. Verificando que as questões de disparidades sociais continuam absolutamente as mesmas mesmo após tantos anos do livro supramencionado ser finalizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONETI, Lindomar Wessler. Ser ou Estar Pobre? A Construção Social da Noção de Desigualdade. *Revista Contexto e Educação*, a. 16, n. 62, p. 115-134, abr.-jun. 2001. Disponível em:

<<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1212/965>>. Acesso em: 07-09-2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16-09-2016.

_____. *Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006*. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11346.htm>. Acesso em: 28-09-2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Direito à alimentação adequada*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002254/225425POR.pdf>>. Acesso em: 27-09-2016.

CASTRO, Josué Apolônio de. *Fome: um tema proibido*. CASTRO, Anna Maria de (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

CONTI, Irio Luiz. *Segurança alimentar e nutricional: noções básicas*. Passo Fundo: IFIBE, 2009.

CUNHA, Euclides. *Os sertões*. São Paulo: Nova Cultura, 2002.

HIRAI, Wanda Griep. *Segurança alimentar: em tempos de (in) sustentabilidades produzidas*. Jundiá: Paco, 2011.

MONTAL, Zélia Maria Cardoso; GAMBÁ, Juliane Caravieri Martins. O direito humano à alimentação adequada: revisitando o pensamento de Josué de Castro. *Revista Jurídica da Presidência*. Brasília, vol. 12, n. 95, out.-jan. 2009-2010. Disponível em:

<<http://npa.newtonpaiva.br/direito/?p=1464>>. Acesso em: 27-09-2016.

MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da fome e da

desnutrição no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 17, n. 48, maio-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n48/v17n48a02.pdf>>. Acesso em: 28-09-2016.

NASCIMENTO, Renato Carvalheira. *O papel do CONSEA na construção da política e do sistema nacional de segurança alimentar e nutricional*. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). – UFRRJ, Rio de Janeiro.

POMPEU SOBRINHO, Thomaz. *A história das secas século XX*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 1982.

REZENDE, Maria José de. *A sociologia brasileira e a problematização da desigualdade e da violência: subsídios para professores e alunos do ensino médio*. Disponível em: <<http://www.uel.br>>. Acesso em: 07-09-2016.

_____. Mudança social e conciliação em Euclides da Cunha. *Acta Scientiarum*, vol. 24, n. 1, p. 189-199, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br>>. Acesso em: 07-09-2016.

_____. Nacionalidade e identidade brutalizadas: Euclides da Cunha e a mudança social e política no Brasil. *Reflexión Política*, vol. 10, n. 19, p. 74-86, jun. 2008. Disponível em: <www.redalyc.org>. Acesso em: 07-09-2016.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; BRITO, Jaime Domingues. *A dimensão cultural do direito fundamental à alimentação: as facetas do multiculturalismo e seus reflexos para inclusão social e pessoas e grupos*. 2013. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br>>. Acesso em: 29-09-2016.

SOUZA, Natália Peixoto Bravo de; GALVÃO, Gastão. O estigma de uma obra: a trajetória de Euclides da Cunha e suas reapropriações sob o ponto de vista do positivismo e do evolucionismo. *Revista da SBHC*, vol. 5, n. 2, p. 173-184, jul.-dez. 2007. Disponível em: <www.sbh.org.br>. Acesso em: 07-09-2016.

TAKAGI, Maya; SILVA, José Graziano da; GROSSI, Mauro Del. *Pobreza e fome: em busca de uma metodologia para quantificação do problema no Brasil*. 2001. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br>>. Acesso em: 28-09-2016.

**FONOLOGIA DE USO
E AS CORRESPONDÊNCIAS ORTOGRÁFICAS
REGULARES E IRREGULARES DO "G" E "J"
APLICADAS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Antonio Cílirio da Silva Neto (UFT)

acilirio@bol.com.br

Naiana Siqueira Galvão (UFT)

anaiana@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Neste minicurso partimos do entendimento que os processos fonéticos/fonológicos são universais por serem inerentes e inatos ao homem desde sua tenra infância. Diante disso buscamos refletir nas discussões e aplicações de atividades que abrangem as correspondências ortográficas regulares e irregulares do "g" e do "j" por meio da fonologia de uso, sob a qual sustentamos que esses modelos de uso nos garantem que a gramática é organizada a partir da experiência do indivíduo com a linguagem (Bybee, 2011). Por esse viés, discutiremos também a importância do professor compreender os encaminhamentos teóricos que se entrelaçam à consciência fonológica e a teoria dos exemplares no processo de decodificação da língua materna, favorecendo assim a construção de categorias que, ao serem exercitadas, com determinada frequência, estreitam a relação do falante com a língua e a experiência de manipular e aplicar sua normatividade de maneira significativa.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Teoria dos exemplares. Normatividade.

1. Considerações iniciais

Na alfabetização é importante que o docente, principalmente neste período de formação da criança, o ensino fundamental, saiba lidar com as correspondentes variações fonético-fonológica da língua materna.

De acordo com Izabel Christine Seara e Cristiane Lazzarotto-Volcão (2011) estabelecem que essas variações sempre vão existir, e o professor precisa levar o aluno a compreender que elas podem ser relacionadas a elementos gráficos, fonéticos e que sofrem influências de natureza social. Nestas circunstâncias, o zelo no momento de aplicação da sistematização da referida língua na alfabetização, seja para os adultos e as crianças, requer dos professores noções dos aspectos de uso da fonética e fonologia da língua, para que assim, tenham condições de atender as ne-

cessidades de seus alunos.

Para essas autoras existem técnicas fonológicas que devem ser desenvolvidas com os alunos e que podem despertar o interesse dos mesmos sobre a língua. Neste caso, a consciência fonêmica derivada da fonologia de uso (Bybee, 2011), representa uma alternativa de melhorar o processo de aquisição da linguagem, uma vez que é sobre os segmentos sonoros e suas aplicações/ usos dinâmicos que o falante, neste caso, os alunos/aprendizes decodificam os sinais de fala em unidades linguísticas.

Neste intento, chamamos a atenção para as relações que os professores constroem com seus alunos e o ensino de gramática, logo, entendemos que gramática é a experiência significativa de uso da língua de qualquer falante. Sob esta ótica, podemos inferir que a representação dessa experiência do aprendiz/falante está à mercê das inúmeras mutações que a língua oferece diacronicamente. Desde então, enquanto professor da alfabetização, este deve construir ao longo de seu percurso no ensino que as frequências de usos e as particularidades normativas são construídas e executadas cognitivamente por meio das experiências proporcionadas pela/através da língua sincronicamente.

2. Consciência fonológica e fonologia de uso

A fonologia de uso e a teoria dos exemplares são consideradas de teorias multirepresentacionais, pois ambas decorrem das experiências e do uso da língua numa perspectiva de representação múltipla que é organizada e gerenciada por meio dos itens lexicais que se formam sob determinada frequência, em espécie de rede e que são armazenados e manipulados conforme as disponibilidades ou variabilidades de redes que o aprendiz/falante possui.

Fundados em Thaís Cristófaró Silva (2013), Neliane Macedo Aquino, Carine Haupt e Antonio Cilírio da Silva Neto (2016, p. 100) coadunam com a ideia de que

a fonologia de uso foi pensada como alternativa para o pressuposto das teorias anteriores a ela que separavam o campo fonético do campo fonológico e morfológico, estabelecendo uma relação desses com os diferentes módulos da linguagem.

Esta é uma proposta teórica que busca explicações para a dinâmica da língua, acreditando que a experiência é relevante para o aspecto cognitivo. De acordo com Thaís Cristófaró Silva e Christina Abreu Go-

mes (2007, p. 183), “(...) as representações fonéticas são abstrações da fala e a fonologia emerge da organização da gramática cuja relação simbólica entre forma e significado sugere um léxico plástico e dinâmico”.

Para Ubiratã Kkickhöfel Alves (2009), na consciência linguística, a análise, a reflexão da língua e a atenção para a organização estrutural do código são importantes no pensar conscientemente sobre esta, o autor diz que:

a reflexão acerca da expressão linguística, a respeito de tais detalhes estruturais é, indiscutivelmente, uma ferramenta importante para a comunicação eficiente, pois permite criar e compreender jogos de linguagem que remetem as nuances de significado, segundas intenções e tantas outras idéias compreensíveis somente através do entendimento de certos aspectos linguísticos formais que, ainda por vezes discretos, se mostram bastante significativos. (ALVES, 2009, p. 32)

Assegura, ainda, que além dos processos de compreensão e produção linguística, o código linguístico envolve processos metalinguísticos, porque tomam a língua como objeto de análise em vários níveis. Dessa forma, quando o indivíduo tem consciência dos sons, das estruturas sintáticas, dos aspectos da semântica e da pragmática, ele reflete e manipula esse código descobrindo sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. Segundo Neliane Macedo Aquino, Carine Haupt & Antonio Cilírio da Silva Neto:

essa habilidade de reflexão e manipulação em seus diferentes aspectos caracteriza a consciência linguística, que pode emergir na e para a consciência fonológica. Essa consciência fonológica, além do conhecimento dos sons, nos faz manipular as unidades sonoras das quais o indivíduo se mostra consciente e tem a capacidade de refletir, analisar e julgar através do estímulo auditivo. (AQUINO, HAUPT & SILVA NETO, 20016, p. 89)

Essa reflexão e manipulação são palavras-chave na definição de consciência fonológica. Assim, definimos consciência fonológica como a capacidade do falante de “reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras” (FREITAS, 2003, p. 156). Para Ubiratã Kkickhöfel Alves (2009) a concepção de consciência fonológica é muito ampla, ela apresenta diferentes níveis linguísticos que só se revelarão em momentos específicos de desenvolvimento da criança. Por exemplo quando essa consciência é:

- i) *no nível da sílaba*, a criança tem a capacidade de segmentar as palavras em sílabas, que no português é a unidade natural de segmentação da fala, e isso representa uma das primeiras habili-

dades de consciência fonológica adquiridas pela criança mesmo antes da alfabetização;

- ii) *no nível intrassilábico* pode ajudar nas habilidades de consciência fonológica a serem adquiridas na alfabetização. Essa consciência pode ser dividida em consciência da rima e consciência das aliterações. A rima envolve palavras que possuem na sílaba final a mesma rima, como em *quintal* e *natal*, já as aliterações se referem à capacidade de reflexão e manipulação das palavras que possuem o mesmo ataque, como em *grave* e *grande*. A consciência no nível intrassilábico pode se manifestar em tarefas de identificação e produção, em atividades em que o falante é questionado a identificar ou produzir palavras que rimem, ou reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra, o que precede a consciência no nível dos fonemas. Exemplos: apontar aliterações: *prato, preto*; apontar sílabas que rimam: *bo-né, ca-fé*.

- iii) *no nível da consciência dos fonemas*, nomeada como consciência fonêmica. Regina Ritter Lamprecht *et al.* (2004, p. 215) diz que "o fonema é uma unidade contrastiva – dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado". O desenvolvimento da consciência fonêmica não está relacionado só a contação de histórias e brincadeira, mas também na explicitação do código alfabético. (AQUINO, HAUPT & SILVA NETO, 20016, p. 90-91)

Portanto, a aquisição de consciência fonológica pode auxiliar alfabetizadores e professores em sua prática, principalmente quando "a criança passa de uma fase em que não separa a linguagem do contexto semântico para outra na qual é capaz de pensar sobre a linguagem como um objeto" (BLANCO-DUTRA, 2009, p. 47). Podemos observar se uma criança ou adulto manipula a linguagem, se elas podem detectar similaridades e diferenças entre sons, se dividem a palavra em sons e se as manuseiam conscientemente.

3. Correspondências ortográficas regulares e irregulares do "g" e do "j"

Para compreendermos as correspondências regulares e irregulares do "g" e do "j" precisamos entender que para Amini Boainain Haury

(2014) a gramática atualmente significa sistematização dos fatos da língua, suas partes são: fonética (fonologia), morfologia e sintaxe. A fonética (fonologia) objeto de estudo neste trabalho, estuda os fonemas ou sons que formam as palavras (como se produzem, classificam e agrupam), sua correta pronúncia (ortoépia), correta acentuação (prosódia) e correta grafia (ortografia).

Antes, procurou-se classificar a

fonética como ciência natural que se serve de meios instrumentais e descreve os sons da fala nos seus contornos acústicos ou articulatórios, e a fonologia como a ciência que estuda os sons da fala sob o ponto de vista de suas funções na língua,

para fins didáticos, por exemplo "/kaza/ é a transcrição fonológica de casa e [casa], a fonética". (HAUY, 2014, p. 78-79)

Segundo Neliane Macedo Aquino, Carine Haupt e Antonio Cilírio da Silva Neto (2016, p. 94), a correta grafia das palavras é um trabalho complexo da qual faz parte a fonética e fonologia. Apoiados em Blanco-Dutra *et al.* (2009), dizem que nosso sistema ortográfico apresenta três tipos de relações: duas de biunivocidade e a terceira de concorrência entre os sons da fala e as letras do alfabeto:

- i) a primeira relação de biunivocidade, ocorre quando determinada letra corresponde a um determinado som, apenas as letras "p", "b", "t", "d", "f", "v" e "a" apresentam esse tipo de relação. Blanco-Dutra *et al.* (2009) enfatiza que existe para a unidade sonora /a/ um determinado som, porém, para essa unidade sonora a relação de biunivocidade não existe, uma vez que essa pode se representar oral ou nasalizada, não ocorrendo relação de um para um, como no exemplo das palavras "abelha" e "Ana".
- ii) a segunda relação de biunivocidade ocorre quando uma letra pode ter mais de um som e um som pode ser representado por mais de uma letra. Por exemplo, o caso das vogais: em posição átona final, o "u" é escrito com a letra "o", em posição tônica, com a letra "u". E não é uma relação de concorrência. Nesse caso, a ocorrência será chamada de relação cruzada previsível em que letra e som serão representadas pelo contexto, como a letra "s" nas palavras "saco" e "casa" que representam diferentes sons. (BLANCO-DUTRA *et al.*, 2009)
- iii) a terceira relação, é a relação de concorrência: mais de uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição. Nas palavras /casa/, /exame/, e /azul/ o som /z/ entre vogais ora é representado por "s", ora por "x" ou por "z" nesse caso não há nada que diga como a palavra deva ser escrita, apenas existe uma convenção ortográfica para que essas palavras fossem escritas dessa maneira, isso indica que esses símbolos são arbitrários. (AQUINO, HAUPT & SILVA NETO, 2016, p. 94, com adaptações)

Para esses autores, no caso do /l/, em algumas regiões do Brasil, que no final da sílaba pode ser pronunciado com o som de [w], e o aluno ao escrever palavras como "papel" e "sal", possivelmente terá dificuldades de usar a grafia correta, uma vez que há uma arbitrariedade entre o som [w] e a letra /l/. O alfabetizador, nesse momento deve explicar sobre questões dialetais, e mostrar ao aluno que é necessário a memorização desses vocábulos, buscando solucionar as dúvidas recorrendo ao dicionário. (BLANCO-DUTRA *et al.*, 2009)

Enfoca-se neste trabalho o uso do alfabeto, especificamente as correspondências das letras "g" e "j". Atualmente, o nosso alfabeto é composto de 26 letras. Quanto às formas são classificadas em manuscritas (cursivas) ou de fôrma (de imprensa) e em maiúsculas e minúsculas. No período clássico (81 a.C. a 14 d. C.), o alfabeto era composto de 23 letras, grafadas somente em letras maiúsculas. O Y e o Z só eram empregados em palavras de origem grega, o I e o V representavam respectivamente a vogal /i/ e /u/ ou uma consoante /j/ ou /v/. As letras "J" e "V" não existiam, elas só foram introduzidas na Idade Média pelo gramático francês Pierre la Rammée. Ramus como ficou conhecido, criou a letra "j" a partir da base de uma marca da letra "i", para substituir o "i" consoante iam > jam > já e o "v" para substituir o "u", permanecendo as formas primitivas de "i" e "u" vogais. (HAUY, 2014, p. 194-195)

3.1. Emprego da letra "j"

Para Amini Boainain Haüy (2014, p. 239-242) a letra "j" representa a consoante constrictiva fricativa, palatal, sonora [je]. Mantém-se o "j" nas palavras derivadas cujas primitivas têm "j" no radical, por exemplo, cereja = cerejeira, granja = granjeiro, jeito = jeitoso, ajeitar, varejo = varejista etc. O "j" se mantém em toda a flexão pessoal na conjugação dos verbos terminados em -jar, -jear, -joar e -jir: por exemplo, viajar, lisonjeio, enjoo, intrujo. Emprega-se o "j" em palavras de origem tupi, com exceção de Sergipe (o nome do estado vem da língua tupi e significa "no rio dos siris" (referindo-se ao rio Sergipe), através da junção das palavras siri (siri), 'y (rio) e pe (em)), beiju, jacarandá, jerimum, jabuti, jacá etc. Em palavras de origem árabe: alforje, azulejo, berinjala, Tejo etc. Em palavras de origem africana: canjerê, jiló. Em palavras de origem castelhana: caranguejo, tijolo etc. Em palavras de origem francesa: abajur, bijuteria etc.

3.2. Emprego da letra "g"

Para Amini Boainain Haury (2014, p. 243-245) a letra "g" representa dois fonemas consonantais: a consoante constritiva fricativa, palatal, sonora "gê" (eleger, agiota) e a oclusiva velar, sonora "gue" (agora, guerra).

Como consoante fricativa, palatal, sonora (gê), 1. mantêm-se o "g": i) nas formas derivadas das primitivas com "g": selvageria < selvagem, afugentar < fugir, rigidez < rígido etc. ii) antes de "e" e do "i" na conjugação dos verbos que têm "g" no radical: massagear = massageio, massageamos; divergir = divergi, divergia, divergirei; fugir = fugi, fugia, por outro lado, o "g" muda para "j" antes do "a" e do "o": divergir = divirjo, divirja; exigir = exijo, exija etc. iii) nos estrangeirismos que têm essa letra na língua de origem, por exemplo no francês: agiotagem < *agiotage*, bagagem < *bagage*, coragem < *corage* etc. No grego: ginásio < *gymnasion*, genético < *genetè* etc. No inglês: bridge < *bridge*, gim < *gim* etc. No italiano: ágio < *aggio*, adágio < *adagio* etc. No árabe: gergelim < *gigilân*, álgebra < *al-gabr*, girafa < *zurâfa* etc. 2. mantém-se o "g": i) em geral depois de r: aspergir, divergir, emergir, com exceções, com os derivados primitivos com "j" no radical: gorjeta < *gorja*, sarjeta < *sarja* etc. ii) depois de "a" inicial: agência < *agir*, agente < *agiota*, ágil, ágio etc.

Como consoante oclusiva velar, sonora (guê), i) emprega-se antes das vogais "a", "o", "u": agá, agora, agulha. II) antes de "u" não pronunciado, formando o dígrafo "gu": guerra, águia, aguerir etc. iii) antes da semivogal "u": Paraguai, aguentar, iv) antes de "l" ou "r", formando os grupos consonantais "gl", "gr": glote, grade, aglutinação e agradar etc.

Portanto, concordamos que seja no período da alfabetização que a criança passa a prestar mais atenção à fala, começando a pensar sobre ela. É a consciência fonológica posta em ação. Ela precisa estabelecer relações entre o que é falado e o que é escrito, por meio da relação grafema-fonema, ou por meio da arbitrariedade entre os sons que produz e a grafia com a qual os representa, refletindo sobre a linguagem, mais especificamente sobre os sons da fala. (BLANCO-DUTRA, 2009)

4. Práticas de ensino

Não queremos aqui uma discussão sobre a elaboração de métodos, mas saber como alguns desses modelos podem ser utilizados de modo interessante no ensino de fonética e fonologia. Assim como nós professo-

res:

as crianças também devem fazer suas experimentações a respeito da língua ao mesmo tempo em que criam hipóteses para seus testes e avançam em sua descobertas [...] a criança deve ser estimulada a refletir sobre o que ouve e o que fala. Deve ser capaz de segmentar uma frase em palavras, as palavras em sílabas, e as sílabas em fonemas e assim percebendo que a cadeia da fala é decomposta em unidades menores. (SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOL-CÃO, 2015, p. 175)

Para essas autoras com o amadurecimento da criança, ela consegue perceber que as unidades das palavras se repetem em outras palavras e em outros contextos. Atividades como rimas, aliteração, consciência de palavras e de sílaba podem ser elaboradas como habilidades de consciência fonológica e estas podem ser exploradas desde a pré-escola até as séries iniciais. Neste caso, temos o grafema "j" que representa univocamente o fonema "j" (jota), este é representado também pelo grafema "g", como ocorre em gelo/jarro e giro. Sendo assim, um grafema para vários fonemas em palavras diferentes, o grafema apresenta diferentes valores fonológicos, como em gelo/garra. A seguir um esquema de uso desses grafemas, "j" e "g", para que o professor possa manusear nas aplicações de exercícios com seus alunos.

USOS DE GRAFEMAS

Grafema	Nome	Fonemas que representam	Características	Exemplos
G	gê	/g/	Normalmente representa /g/ quando seguido de /a/, /ã/, /o/, /ó/, /u/ ou por consoante. E também quando seguido pelos pares "ue", "ui" em que "u" é mudo.	Garra, gambito, governo, guru, guaraná, anglicano, agrícola, guerra, guincho.
		/j/	Normalmente representa /j/ quando seguido de /e/, /é/, /i/, /í/.	Gelo, germe, gente, giro, gim.
J	jota	/j/	Representa univocamente /j/ em muitas das ocorrências do fonema.	Jejum, jardim, janela.

5. Considerações finais

A criança entra na escola com considerável capacidade de reflexão linguística. Para Blanco-Dutra *et al.* (2009, p. 92), a ordem de aquisição dos diferentes sons da língua, com foco no aspecto fonológico da linguagem, permitiu comprovar que “existem idades, com uma margem

de variação dependendo da criança, para que os fonemas, as classes de sons e as estruturas silábicas surjam e se estabeleçam no sistema fonológico de cada indivíduo”.

Por outro lado, o que falta “é a qualificação dos professores no sentido de saberem lidar com dificuldades específicas apresentadas por alunos em idade de alfabetização para, quando necessário, encaminhá-los a um tratamento fonoaudiológico específico” (BLANCO-DUTRA *et al*, 2009, p. 103). Elita Maria Bianchi Tessari (2002, p. 37), ao descrever a relação ortografia/fonologia no português brasileiro, argumenta que “para ensinar a escrita, é imprescindível que o professor tenha conhecimento quanto ao que ocorre nessa aprendizagem e em seus processos”. Sendo assim, quando o aluno já compreende os princípios da linguagem escrita, ele necessita delimitar as fronteiras de uma palavra, a fim de escrevê-la de maneira adequada. No início da aquisição da escrita, podemos encontrar crianças escrevendo frases como “a menina é inteligente” e “amenina é inteligente”, uma vez que “a menina” produz uma só corrente sonora, ou fazendo associações em que a vogal “a” é parte da palavra, como na frase “Ana é amiga de minha mãe”.

Por isso, segundo Neliane Macedo Aquino, Carine Haupt e Antonio Cilírio da Silva Neto (2016) na correspondência entre letra e som, a criança precisa ser instruída e aprender as representações escritas dos sons na fala, porque as letras nem sempre representam esses sons, sabe-se também que no sistema linguístico há regras que regem o sistema de escrita. É importante salientar que é preciso auxiliar o aluno a descobrir que as palavras são constituídas de sílabas, e que elas não são apenas agrupamentos de consoante-vogal, mas que são formadas por mais de duas letras e até mesmo por uma letra só.

Carine Haupt (2012) nos chama a atenção para a questão da formação do professor, posto que o profissional necessita tanto de conhecimento da língua quanto de metodologia de ensino. Corrobora a autora que o professor precisa conhecer o sistema vocálico e consonantal do português brasileiro, compreender como se dá a correspondência entre os sons e os fonemas, sem perder de vista as variedades. Dessa maneira, para o ensino da escrita, algumas observações, como o ensino reflexivo e a consideração das variedades, são relevantes. Tarefas que apresentam variações que podem ser relacionadas a elementos gráficos, fonéticos que sofrem influências de natureza social, como as brincadeiras, músicas, histórias, ou qualquer outro recurso que exponha a criança as rimas e jogos da linguagem que façam usos dos sons, são importantes para a alfabeti-

zação. O professor deve ter "uma ampla formação em Fonética e Fonologia, incluindo modelos baseados no uso" (HAUPT, 2012, p. 255), para que entenda como funciona a língua e desenvolva um ensino consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFABETO Fonético Internacional. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_fon%C3%A9tico_internacional#Hist.C3.B3ria>. Acesso em: 01 de jun. de 2014.

ALVES, Ubiratã Kkickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 31-46.

AQUINO, Neliane Macedo; HAUPT, Carine; SILVA NETO, Antonio Cilrírio da. Alfabetização, escrita e consciência dos sons da língua: análise de livro didático *Porta Aberta – 3º ano do ensino fundamental I*. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges, ALMEIDA, Severina Alves de; CALDAS, Raimunda Benedita Cristina; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. (Orgs.). *Ensino de línguas numa perspectiva intercultural*. Campinas: Pontes, 2016.

BLANCO-DUTRA, Ana Paula. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 47-64.

_____. Vias Paralelas: desvios fonológicos, consciência fonológica e aprendizagem. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 111- 129.

_____; SCHERER, Ana Paula Rigatti. BRISOLARA, Luciene Bassols. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 89-110

_____; _____. SANTOS, Rosangela Marostega. Repensando as práticas pedagógica e clínica sob o enfoque da consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua:*

subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 165-197.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 38, n. 2, p. 155-170, 2003.

HAUPT, Carine. Formação docente e a fonética e a fonologia: o ensino da ortografia. *Signum: Estudos Linguísticos*, vol. 15, n. 2, p. 237 - 256, dez. 2012.

HAUY, Amini Boainain. *Gramática da língua portuguesa padrão: com comentários e exemplários*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; _____. *Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SCHERER, Ana Paula. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 130-143.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; GOMES, Christina Abreu. Aquisição fonológica na perspectiva multirrepresentacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 42, n. 1, p. 179-191, março 2007.

TESSARI, Elita Maria Bianchi. *Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia na ortografia*. 2002. Dissertação (de mestrado em letras). – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

**FORMAÇÃO DISCURSIVA
EM RELAÇÃO À PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2015:
A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

Michelle Fernanda Giusti Fabrin (UEMS)

ichellegiustii@gmail.com

Aline Saddy Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

O tema da redação do Enem 2015 “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” gerou grande polêmica nas mídias sociais brasileiras. O presente artigo analisa, com base na análise do discurso francesa, a repercussão do tema em comentários realizados por usuários da rede Twitter. Resultado de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Campo Grande), essa pesquisa tem por objetivo maior analisar os efeitos de sentido gerados a partir do tema em pauta, tendo-se como hipótese a persistência da desigualdade de gêneros, pelo resgate, nos textos analisados, de uma representação discursiva histórica sobre o lugar da mulher. Para embasar esse estudo, também nos apropriamos das ideias desenvolvidas por Simone de Beauvoir acerca do papel social da mulher, considerada o segundo sexo.

Palavras-chave: Análise do discurso. Formação discursiva. Enem. Redação.

1. Introdução

O objetivo desse trabalho é realizar uma análise de discurso tendo como corpus a repercussão, na rede social Twitter, do tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, a saber, “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Em 2009, o ENEM foi utilizado como instrumento de seleção para que os estudantes de ensino médio pudessem ingressar no ensino superior. São milhões de jovens concorrendo a uma vaga gratuita ou até mesmo alguma porcentagem de bolsa de estudos. Em 2015, foram 8,4 milhões de inscritos para o Enem, dado que só comprova a amplitude do Exame.

Sobre a utilização das redes sociais, Pierre Levy afirma:

Além disso, nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecnossocial, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não

entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação. (LEVY, 1997, p. 27)

Com a cibercultura, milhões de usuários, ao redor do mundo, estão conectados. Atualmente a maioria das pessoas têm acesso a celulares e computadores. Por meio desses dispositivos, nos comunicamos uns com os outros em tempo real, ainda que à distância. Os gêneros discursivos são variados: chat, aplicativos de mensagens instantâneas, gravações de áudio, comentários de fotos e vídeos. As redes sociais possuem muitos usuários fiéis, que passam horas *online*, observando e comentando em tempo real.

No dia da realização do ENEM 2015, houve uma explosão de comentários sobre o tema da redação no mundo digital. A repercussão foi tão grande que houve matérias de jornais sobre a polêmica, e até mesmo a criação de páginas, como na rede social Tumblr- por meio da conta “machistinhasdoenem”⁵, que apresenta imagens de comentários ofensivos em relação à mulher e ao tema proposto pelo ENEM no referido ano.

O objeto de pesquisa se justifica por abordar uma temática polêmica em relação ao papel social da figura feminina e, em particular, sua representação ideológica na linguagem/discurso. O feminismo tem uma estrada de longa data, marcada pela luta por igualdade de direitos aos gêneros. Sabendo-se que a violência contra a mulher afeta a sociedade como um todo, não há comentário neutro nessa relação.

Desse modo, analisamos os comentários realizados por usuários da rede Twitter e os examinaremos segundo o embasamento teórico e metodológico da análise do discurso de linha francesa, pela vertente de Michel Pêcheux (1997) e Eni Puccinelli Orlandi (2010).

De modo complementar a esse referencial, o presente artigo - resultado de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, realizada na Universidade Estadual de Mato Grosso do (Campo Grande) – também se fundamenta nos escritos de Simone de Beauvoir acerca do papel social e histórico da mulher, considerada o segundo sexo.

2. *Embasamento teórico: Análise do discurso de linha francesa.*

A análise do discurso inicia-se nos anos 1960, na França, tendo

⁵ Disponível em: <<http://machistinhasdoenem.tumblr.com>>. Acesso em: 27-12-2015.

como fundador o filósofo Michel Pêcheux. Suas ideias surgiram em meio a uma conjuntura intelectual marcada pela ruptura com os paradigmas vigentes. Situada no cruzamento da linguística, do marxismo e da psicanálise, a análise do discurso questiona o papel das ciências sociais, e busca na linguagem as explicações sobre as dinâmicas sociais, por meio das noções de língua, sujeito e ideologia. O foco incide não sobre a gramática normativa, nem tampouco sobre a língua como sistema fechado; o que interessa é o discurso, considerado, a partir da língua, como veículo de (re)produção de (efeitos de) sentido.

Desse modo, o sujeito é quem produz o discurso e esse mesmo sujeito está saturado de ideologia. Há a relação do sujeito com o sentido, a linguagem com o mundo, sendo que esses processos são históricos. De acordo com Helena Hathsue Nagamine Brandão (2012), isso ocorre porque o sujeito está inserido em um determinado lugar e em uma determinada época, com suas peculiaridades sociais e morais, ou seja, em determinadas condições de produção. (ORLANDI, 2010)

Os discursos estão impregnados de sentidos, e o enunciado sempre terá uma relação com a história, visto que carregados de outros enunciados, presentes na memória. A esse respeito, afirma Eni Puccinelli Orlandi: "Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros". (ORLANDI, 2010, p. 39)

Desde crianças, ouvimos um discurso e ele é internalizado, sendo, futuramente, resgatado, mesmo que inconscientemente. Esse é o campo da memória denominado interdiscurso. O que podemos observar é que o discurso de hoje se funda no discurso de ontem, e o de amanhã será uma reação ao de hoje, mesmo que inconscientemente.

Segundo Eni Puccinelli Orlandi (2010, p. 31) “[...] O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Muitas vezes sem se dar conta, o sujeito absorve vários discursos, que, internalizados, o farão ter uma formação discursiva correspondente.

Pela ótica da análise do discurso, a língua não é transparente, tampouco sua materialização em textos, cujos signos estão carregados de sentido. A língua, unida à história, gera o que chamamos de forma material, que irá fornecer sentido para o texto. Somente assim a língua é capaz de produzir sentido. Esse é o materialismo histórico e ideológico do dis-

curso, que gera a (in) compreensão entre os sujeitos. O discurso é o meio de transporte da relação entre língua, ideologia e história. Eni Puccinelli Orlandi (2010, p. 19) nos explica:

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história. (ORLANDI, 2010, p. 19)

Segundo Michel Pêcheux (1969 *apud* ORLANDI, 1987, p. 28), “Não há, pois, razão para se considerar o discurso como mera transmissão de informação, mas, antes, devemos considerá-lo como efeito de sentidos”. Desse modo, o exterior da linguagem lhe é constitutivo. Ainda que o sujeito (emissor) acredite que seu discurso seja único ou neutro, o aspecto social está presente nos discursos, logo, essa neutralidade é suposta, pois, para fazer sentido, não basta a linguagem; é necessário que haja o sujeito e o social.

Sobre a noção de sujeito, Eni Puccinelli Orlandi (1987, p. 33) diz que “não se trata do sujeito em si, abstrato e ideal, mas o sujeito mergulhado no social que o envolve, e preso, pois, da contradição que o constitui”. Como vimos, o social está absorvido pelo sujeito; querendo ou não, as relações sociais e as ideologias estão embutidas em cada discurso e em cada um de nós, enquanto sujeitos.

Sobre o discurso e a análise do discurso, Maria do Rosario Valenciano Gregolin afirma:

O DISCURSO é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semionarrativas. Através da análise do discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). (GREGOLIN, 1995, p. 17)

Dessa forma, o discurso poderia ser considerado as artérias do texto concreto, e o dispositivo teórico e analítico da análise do discurso permite que se olhe além da estrutura da língua. Podemos refletir sobre a maneira como o texto diz algo e sobre o motivo dessa abordagem. Na perspectiva discursiva da análise do discurso, o texto não é apenas veículo de informação: as condições de produção, que são comunicativas e históricas, leva o analista a considerar todo texto como discurso. Segundo Guespin (1971, *apud* ORLANDI, 1987): "Um olhar lançado sobre um

texto do ponto de vista de sua estruturação em língua faz dele um enunciado. Um estudo linguístico das condições de produção desse texto fará dele um discurso". (GUESPIN, *apud* ORLANDI, 1987, p. 117)

O tipo de análise realizada do texto é que dirá o objeto; se for uma análise de discurso, trabalhará o texto como unidade de significação e observará suas condições de produção.

Como já dito, o sujeito é carregado de ideologia; mesmo que inconscientemente, seu discurso deixa marcas de sua ideologia, e isso dará forma ao seu discurso. Essa ideia está concentrada no conceito de formação discursiva, que “determina o que pode e o que deve ser dito a partir de uma certa região da formação social, a partir de um certo contexto sócio-histórico”. (ORLANDI, 1987, p. 73)

É importante pontuar que as formações discursivas refletem as formações ideológicas. Em dois grupos de pessoas (A e B), por exemplo, as pessoas do grupo A partilham de uma ideologia oposta à ideologia das pessoas do grupo B, logo, a formação discursiva de um integrante do grupo A será diferente da formação discursiva do grupo B. Suponhamos que o grupo A seja um grupo religioso, e as pessoas do grupo B sejam cientistas. Sendo assim, o sentido de um texto ou de um discurso estará ligado a essa relação ideológica antagonista.

Segundo Eni Puccinelli Orlandi (1987, p. 26) “para ter sentido, qualquer sequência deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada”. As palavras por si não são capazes de promover o sentido; o sentido de um texto é consequência da forma do discurso e materializado nele está a ideologia de um grupo ou classe.

3. O tema da redação do Enem 2015

O primeiro dia de prova foi em 24 de outubro de 2015. Os estudantes tiveram que resolver as questões de ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias. No segundo dia, 25 de outubro, as questões foram sobre linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias, juntamente com a prova de redação, cujo tema foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

A proposta de redação era acompanhada de quatro textos motivadores, sendo três deles com estatísticas sobre a violência contra mulheres. O primeiro texto exibe o número de mulheres assassinadas no Brasil entre 1980 e 2010; foram mais de 92 mil casos. No segundo texto, são apresentados os tipos de violências, dentre elas, os três maiores números de ocorrências são, respectivamente: violência física, violência psicológica e violência moral. A violência física chega a 51,68% das ocorrências. O terceiro texto é uma imagem com a seguinte campanha: Femicídio. Basta. O quarto texto exibe números de casos registrados pela Lei Maria da Penha; apenas entre 2006 e 2011, foram mais de 330 mil processos. Desse número, tem-se 58 mulheres e 2.777 homens presos, enquadrados na Lei Maria da Penha em 2010, segundo o Departamento Penitenciário Nacional.

Conclui-se, a partir dos textos motivadores, que o número de agressões às mulheres é muito maior do que agressões contra homens. Nesse ponto, discutiremos a seguir sobre o movimento feminista, que defende os direitos das mulheres.

4. *Feminismo e violência contra a mulher*

Os movimentos feministas surgiram em 1960, com o intuito de garantir direitos civis para as mulheres. Na França, em 1949, foi publicado o livro de Simone de Beauvoir, intitulado *O segundo sexo: a experiência vivida*. Simone de Beauvoir era uma das poucas mulheres intelectuais com destaque na época, e esse livro já trazia questões sobre o lugar na sociedade que é imposto à mulher. Na obra, é retratada toda a trajetória de uma pessoa do sexo feminino: como é tratada desde criança, a diferença nos modos da menina e do menino, as brincadeiras de um e de outro, os brinquedos, tudo isso sempre obrigado pelos pais e pelas pessoas à volta.

Nascida em 9 de janeiro de 1908 em Paris, Simone de Beauvoir foi filósofa, escritora e uma grande referência para o movimento feminista. Desde cedo, questionava o mundo e a religião. Após tantas indagações, ela afirmava não acreditar mais em Deus. Não se rotulava feminista; apenas acreditava que homens e mulheres deveriam ter os mesmos direitos. Segundo Simone de Beauvoir (1958, p.192), “não era feminista na medida em que não me preocupava com política: pouco se me dava o direito de voto. Mas, a meus olhos, homens e mulheres eram igualmente pessoas e eu exigia exata reciprocidade”. Ela foi uma revolucionária para

a época, suas ideias e conquistas abriram muitas portas para o sexo feminino.

Como já dito, Simone de Beauvoir, com seu olhar peculiar e muito à frente de sua geração, observava e questionava tudo que lhe era imposto pela sociedade. Por ter sua opinião formada, muitas vezes discutia com seus pais, já que tinham opiniões opostas. A escritora teve um companheiro por longos anos de sua vida: Jean-Paul Sartre, renomado filósofo existencialista. Ambos trocavam conhecimentos e experiências. Simone de Beauvoir chega a escrever o livro *A cerimônia do adeus*, publicado em 1981, dedicado a Jean-Paul Sartre, após o falecimento deste.

Desde cedo, Simone de Beauvoir adquiriu um senso crítico que a fez precocemente notar como era cruel a sociedade patriarcal da época. Há uma passagem em seu livro em que descreve a visão machista em seu entorno. A filósofa fala um pouco sobre a superioridade masculina na passagem a seguir:

[...] A superioridade masculina é esmagadora: Perseu, Hércules, Davi, Aquiles, Lançarote, Duguesclin, Bayard, Napoleão, quantos homens para uma Joana d'Arc; e, por trás desta, perfila-se a grande figura masculina de São Miguel Arcanjo! Nada mais tedioso do que os livros que traçam vidas de mulheres ilustres: são pálidas figuras ao lado das dos grandes homens; e em sua maioria banham-se na sombra de algum herói masculino. (BEAUVOIR, 1949, p. 30)

Como se pode notar, Simone de Beauvoir cita uma grande quantidade de homens da mitologia, da política, nomes que entraram para a história, porém, mostra que as mulheres não possuíam o mesmo espaço, nem tampouco a mesma representação. O homem ocupava o centro, e até mesmo na literatura são poucas mulheres que ganham destaque ou são citadas.

O feminismo não enfatiza somente a mulher, mas também situa o homem como vítima da sociedade. Por exemplo, nem sempre o menino quer desgrudar da mãe, ou deixar de receber carinho para se tornar mais homem. Simone de Beauvoir (1949, p. 12) explica bem essa questão:

[...] mas é principalmente aos meninos que se recusam pouco a pouco beijos e carícias; quanto à menina, continuam a acarícia-la, permitem-lhe que viva grudada às saias da mãe, no colo do pai que lhe faz festas; vestem-na com roupas macias como beijos, são indulgentes com suas lágrimas e caprichos, penteiam-na com cuidado, divertem-se com seus trejeitos e seus coquetismos: contatos carniais e olhares complacentes protegem-na contra a angústia da solidão. Ao menino, ao contrário, proíbe-se até o coquetismo; suas manobras sedutoras, suas comédias aborrecem. "Um homem não pede beijos. . . um homem não se olha no espelho. . . Um homem não chora", dizem-lhe. Querem

que ele seja "um homenzinho"; é libertando-se dos adultos que ele conquista o sufrágio deles. Agrada se não demonstra que procura agradar.

A autora admite não ter os homens como rivais, já que ela tinha tanto intelecto quanto os estudantes homens. Segundo Simone de Beauvoir (1958, p. 302) “desde o início, os homens foram para mim colegas e não adversários”. Ela não aceitava essa hierarquia do sexo masculino perante o sexo feminino, pois, segundo ela, “a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (BEAUVOIR, 2008, p. 25). De acordo com essa tradição, a mulher, muitas vezes, está nas mãos do homem, a história a fez subordinada ao ele. A respeito da diferença entre condições entre homem e mulher, ela afirma:

[...] a mulher arca com um pesado handicap. Em quase nenhum País seu estatuto legal é idêntico ao do homem, e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente [...] Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorentes recém-chegadas. (BEAUVOIR, 2008, p. 32)

Os movimentos feministas lutam pelo direito de igualdade e respeito entre os gêneros, mas não apenas isso; a luta é pela liberdade de escolha. Para o movimento, a mulher tem o direito de ser quem é tal como achar melhor, não ser “um produto elaborado pela civilização” (BEAUVOIR, 2008, p. 110). Ela pode optar por usar saia ou calça, praticar o esporte que admira sem que lhe digam que essa atividade é para homens, ter a profissão de que gosta sem se importar com a classificação de profissões masculinas e profissões femininas.

Em relação à autonomia profissional, as mulheres casadas no Brasil, até 1962, só poderiam trabalhar fora mediante autorização do marido. No Brasil, as feministas Romi Medeiros da Fonseca e Ormindia Ribeiro Bastos elaboraram, em 1952, um projeto que visava a mudar a legislação em relação à incapacidade jurídica das mulheres casadas, projeto que só veio a ser aprovado em 1962.

Entretanto, a conquista das mulheres para trabalhar fora de casa por vontade própria gerou um segundo emprego, pois elas não deixaram de trabalhar em casa. A única diferença é que um emprego fora de casa é remunerado, diferentemente do trabalho do lar. Segundo Thomas Bonnici (2007, p. 154), “o mito, ainda presente e atuante, é que o trabalho da mulher é algo *natural*, ou seja, cumpre-se a função biológica de dar à luz, criar os filhos, executar os afazeres domésticos”.

O voto foi outra luta dos movimentos feministas. Graças a esse primeiro passo, hoje as mulheres podem, além de votar, entrar para os partidos políticos. A falta de espaço para a mulher na literatura e nas Universidades foi outro ponto muito observado e criticado pelos movimentos. Segundo Thomas Bonnici (2007, p. 87) o feminismo engloba:

[...] a luta por oportunidades iguais no emprego, a pornografia, a objetificação da mulher na propaganda veiculada na mídia, os direitos das mulheres negras em países industrializados e não-industrializados, os direitos das lésbicas, a luta pela autonomia corporal.

Uma luta muito importante do feminismo é conscientizar as mulheres a denunciarem os casos de violência, sejam eles ofensa, assédio sexual ou estupro. Embora tardia, uma nova conquista para as mulheres, vigorada em 7 de agosto de 2006, foi a Lei n. 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que tem por objetivo:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.⁶

A violência contra a mulher se faz presente há muito tempo. No Brasil, foi preciso criar uma lei para que, a partir da denúncia, haja a punição de ações de violência. Muitas vezes, a mulher é vítima de agressão pelo próprio companheiro, sendo que a agressão pode ser não somente física, mas também moral (xingamentos). Julio Jacobo Waiselfisz (2015, p. 11) mostra, nas seguintes tabelas, os dados estatísticos sobre o número de homicídios de mulheres no Brasil entre 1980 e 2013:

⁶ Extraído do site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm Acesso em 05 jan. 2016.

Tabela 2.1. Número e taxas (por 100 mil) de homicídio de mulheres. Brasil, 1980/2013

Ano	n	Taxas	Ano	n	Taxas
1980	1.353	2,3	2001	3.031	4,4
1981	1.487	2,4	2002	3.867	4,4
1982	1.497	2,4	2003	3.937	4,4
1983	1.700	2,7	2004	3.830	4,2
1984	1.736	2,7	2005	3.884	4,2
1985	1.766	2,7	2006	4.022	4,2
1986	1.799	2,7	2007	3.772	3,9
1987	1.935	2,8	2008	4.023	4,2
1988	2.025	2,9	2009	4.260	4,4
1989	2.344	3,3	2010	4.465	4,6
1990	2.585	3,5	2011	4.512	4,6
1991	2.727	3,7	2012	4.719	4,8
1992	2.399	3,2	2013	4.762	4,8
1993	2.622	3,4	1980/2013	100,000	
1994	2.838	3,6	Δ% 1980/2006	197,3	87,7
1995	3.325	4,2	Δ% 2006/2013	18,4	12,5
1996	3.682	4,6	Δ% 1980/2013	252,0	111,1
1997	3.587	4,4	Δ% aa 1980/2006	7,6	2,3
1998	3.509	4,3	Δ% aa 2006/2013	2,6	1,7
1999	3.316	4,3	Δ% aa 1980/2013	2,6	2,3
2000	3.743	4,3			

Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Gráfico 2.1. Evolução das taxas de homicídio de mulheres (por 100 mil). Brasil, 1980/2013



Fonte: Mapa da Violência 2013. Homicídio de mulheres no Brasil.

Embora o número de homicídios tenha caído a partir de 2006, graças à Lei Maria da Penha, após 2007, os números voltaram a subir. Julio Jacobo Waiselfisz (2015, p. 42) detalha, na tabela a seguir, o número de atendimentos no SUS por violência contra homens e mulheres:

Tabela 8.1.1. Número, distribuição por sexo (%), estrutura (%) e taxas de atendimento (por 10 mil) por violências no SUS, segundo etapa de vida e sexo. Brasil, 2014

Etapas	Número				Sexo (%)			
	Fem.	Masc.	S/D	Total	Fem.	Masc.	S/D	Total
Criança	20.707	17.411	130	38.248	54,1	45,5	0,3	100,0
Adolesc.	24.708	13.248	9	37.965	65,1	34,9	0,0	100,0
Jovem	42.442	18.213	16	60.671	70,0	30,0	0,0	100,0
Adulto	52.979	21.264	13	74.256	71,3	28,6	0,0	100,0
Idoso	6.855	5.800	1	12.656	54,2	45,8	0,0	100,0
Total	147.691	75.936	169	223.796	66,0	33,9	0,1	100,0

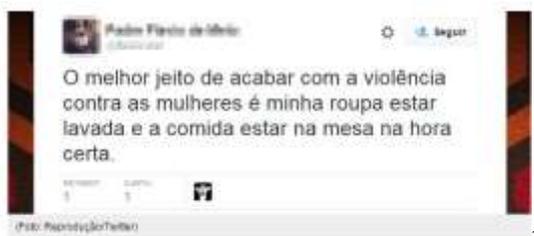
Etapas	Estrutura (%)				Taxas de atendimento			
	Fem.	Masc.	S/D	Total	Fem.	Masc.	S/D	Total
Criança	14,0	22,9	76,9	17,1	12,4	9,9	0,0	11,1
Adolesc.	16,7	17,4	5,3	17,0	24,0	12,3	0,0	18,0
Jovem	28,7	24,0	9,5	27,1	21,9	9,6	0,0	15,8
Adulto	35,9	28,0	7,7	33,2	12,4	5,5	0,0	9,1
Idoso	4,6	7,6	0,6	5,7	4,7	5,0	0,0	4,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	14,2	7,8	0,0	11,1

Fonte: Mapa da Violência 2015, homicídio de mulheres no Brasil.

No total, foram 147.691 mulheres agredidas, entre crianças e idosos; e 75.936 homens, entre crianças e idosos agredidos. É possível notar que o número de vítimas mulheres é bem maior do que o de vítimas homens, chegando quase a ser o dobro.

5. Discurso de usuários da rede social Twitter sobre o tema da redação do Enem

A seguir, procedemos à análise discursiva dos comentários realizados por usuários da rede social Twitter.



Para analisar esse comentário, optamos por desmembrar suas partes, a fim de encontrar as marcas do interdiscurso, considerando que o

⁷Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/redacao-sobre-violencia-contra-mulher-gera-polemica-no-twitter.html>>. Acesso em: 05-03-2016.

sentido se sustenta pelo(s) não-dito(s). Segundo Ginsburg (1980 *apud* ORLANDI, 2001, p. 54), “as marcas são pistas”. Temos, assim:

O **melhor** jeito de **acabar** com a violência contra as mulheres
é **minha roupa estar lavada**
e a **comida estar na mesa** na **hora certa**.

Podemos observar, nos temos em destaque, o advérbio de modo - *melhor* e o verbo- *acabar*, no seguinte trecho: “O melhor jeito de acabar com a violência contra as mulheres”. Podemos substituir a expressão por: a *única* maneira de *não ocorrer* mais violência contra as mulheres. Substituímos os termos porque *melhor* impede de pensar em outra opção, pois essa já seria a melhor; e o verbo *acabar* implica a ideia de resolução do problema da violência, a qual não ocorreria mais.

Com a expressão “minha roupa estar lavada”, o locutor do enunciado aparece como sujeito social formado, pois *minha* é pronomes possessivo que o identifica. Temos, ainda:

roupa estar **lavada** – aqui podemos unir as palavras “roupa lavada”

comida estar **na mesa** na hora certa – e aqui unimos “comida na mesa”

Podemos classificar o discurso como imperativo, já que o sujeito quer sua roupa lavada e a comida na mesa na hora certa. O verbo *estar* aparece duas vezes, ou seja, ele ressalta que a *roupa* e a *comida* têm que estar prontas. Não apenas a *roupa* e a *comida* têm que *estar* prontas para o sujeito, nesse *estar* entra a *mulher*, que tem que *estar* em dia com suas atividades domésticas. É possível parafrasear essas atividades domésticas por trabalho doméstico, porque o interlocutor determina a hora: em atividades laborais temos horário certo para a conclusão do trabalho.

Investigando os substantivos do discurso, temos: jeito; violência; mulheres; roupa; comida; mesa; hora e certa. Observa-se a presença de oito substantivos, sendo que pelo menos cinco levam a mulher ao campo semântico *casa* (domicílio; lar; mulher casada).

Verificadas as possibilidades de leituras, chegamos à conclusão de que o discurso é autoritário e possui traços da ideologia machista, resgatada por uma memória discursiva que estabelece o que a mulher deve fazer, e quando.

Os dizeres desse sujeito provocam um efeito de sentido de que não haverá violência contra a mulher se ela concluir suas atividades domésticas. Em relação à mulher, esse discurso é manifestamente machista,

ideologia oposta à ideologia feminista.

Enunciados como esses constituem, pela ótica da análise do discurso, uma paráfrase, na medida em que recuperam sentidos historicamente estabelecidos, mas também já esquecidos pelo sujeito, por um processo histórico e ideológico, ou ainda, pela ilusão que o sujeito tem de poder controlar o sentido das palavras disponibilizadas por sua língua. No enunciado em questão, surgem as seguintes redes de sentido: “Se as mulheres não forem empregadas dos homens, a violência contra elas não irá acabar”, e ainda, “Lugar de mulher é na cozinha”.

De acordo com a ideologia machista, o marido tem o direito de mandar na esposa e, conforme o discurso analisado, nada acontecerá com a mulher se ela seguir as ordens, mas, e se a roupa não for lavada? E se a comida não estiver pronta? O que acontecerá com a mulher? O verbo *acabar* só entra em ação se a mulher cumprir os deveres impostos pelo sujeito do discurso; caso isso não ocorra, podemos depreender, no enunciado analisado, que haverá agressão doméstica. Ressaltando o machismo, temos o substantivo *mulheres* no plural, ou seja, o interdiscurso se aplica a todas.

Podemos observar que o enunciado é irônico e possui dois discursos: o que apoia a não violência contra a mulher, e o discurso associado à sociedade machista. O interdiscurso do interlocutor o define como machista, pois a memória resgatada por ele diz que a mulher tem que lavar sua roupa e fazer sua comida.

Apresentando outro enunciado, também um comentário do Twitter, temos:



O comentarista propõe um tema de redação para o Enem do ano

⁸ Disponível em: <https://twitter.com/omaiordesde1903/status/658765150720233473?lang=pt-br>. Acesso em: 05-03-2016.

seguinte. Lembrando o tema de redação do ano de 2015, “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, o tema proposto no comentário mantém uma relação interdiscursiva, ao propor “Como lavar bem uma louça”. Denominamos os temas como Tema 1 e Tema 2, respectivamente. O tema 1 (Enem) é informativo e tem como objetivo conscientizar a população a diminuir e acabar com a violência contra as mulheres. O tema 2 (comentarista) é de caráter instrutivo, pois orientaria *como lavar adequadamente a louça*.

Para o locutor, os dois temas estão correlacionados. Com efeito, o sujeito relaciona a prática de lavar louça como sendo tarefa da mulher, visto que ele tem como base o tema 1 (Enem) para elaborar o tema 2, por um procedimento de memória discursiva. A relação entre os dois temas é a mulher. O circunstancial *se*, no enunciado, é o apoio da argumentação, e parafraseia o tema da violência contra a mulher para atividade doméstica. O tema 2 remete à cozinha, pois é um serviço doméstico que, na estrutura patriarcal, ou ainda, na ideologia machista, é lugar e tarefa exclusivos das mulheres.

No enunciado, também aparece o verbo pensar: “Já *pensou* que loko *se* o assunto da redação do #Enem no próximo ano fosse ‘Como lavar bem uma louça?’”. Esse verbo expressa que o sujeito está pensando em um possível tema de redação. Com o ponto de interrogação, ele nos induz a pensar nesse tema e é nesse pensamento que encontramos a ideologia presente no inconsciente do sujeito, tornando-se um interdiscurso. Quando ele associa o tema 1 ao tema 2, de sua autoria, relaciona-o à mulher, deixando à mostra o interdiscurso com a ideologia machista. Em uma rede parafrástica de sentidos, poderiam ser sugeridos temas do tipo “Como arrumar bem a casa”, “Como cuidar bem dos filhos”, “Manual de como cozinhar bem”. Sobre a ideologia, afirma Eni Puccinelli Orlandi (1987, p. 74) que “todo texto tem sua ideologia, e podemos determinar a relação do texto com a ideologia através da caracterização da formação discursiva da qual ele faz parte”.

De acordo com as análises realizadas, os dois comentários estão vinculados à mesma ideologia. O primeiro comentário apresentou o contexto do lar, em que os substantivos são: violência, mulheres, roupa, comida, mesa, hora e certa. No segundo comentário, temos os seguintes substantivos: assunto, redação, ano e louça. Em ambos os comentários, aparece a formação discursiva “lavar”, em *roupa lavada* e *lavar louça*.

Com essas análises, passamos às considerações finais.

6. Considerações finais

Neste artigo, expusemos o tema da redação do Enem de 2015 e analisamos dois enunciados (comentários) publicados na rede social Twitter, a partir da temática da prova de redação do MEC, o ENEM. Para tanto, procedemos ao desmembramento das partes dos enunciados, de modo a mostrar, na materialidade linguística, a persistência da ideologia machista no cotidiano, apesar dos inúmeros avanços em prol de uma re- apresentação valorizante, e de uma atuação igualitária da mulher na sociedade.

Do ponto de vista dos efeitos de sentido, verificamos que uma temática tão séria quanto a violência contra a mulher virou motivo de chacotas, escárnio, por parte dos comentaristas, a tal ponto que esses enunciados sugerem que, se a mulher cumprisse seu papel de esposa e do lar, não haveria a famigerada violência doméstica, contrariando dados oficiais sobre as taxas de homicídio e violência doméstica contra as mulheres.

Concluindo, podemos ver que as formações discursivas são carregadas de ideologias; mesmo que inconscientemente, os sujeitos enunciam a partir de um certo lugar, historicamente situado. Ambos os sujeitos são afetados pela história e pelo conhecimento compartilhado de acordo com seu grupo social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone de. *A mulher independente*. Trad.: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

_____. *Memórias de uma moça bem-comportada*. Trad.: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1958.

_____. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad.: Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: Eduem, 2007.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Analisando o discurso. In: *Museu da Língua Portuguesa Estação da Luz*, 2012. Disponível em: <<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/?p=40>>. Acesso em: 30-12-2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 11.340 de 07 de agosto de 2006*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 05-01-2016.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Mulheres conquistam direitos nos últimos 100 anos*, 2014. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/03/mulheres-conquistam-direitos-nos-ultimos-100-anos>>. Acesso em: 26-12-2015.

COSTA, Marcos da. *Ousadia e pioneirismo das advogadas*, 2012. Disponível em:

<<http://www.oabsp.org.br/sobre-oabsp/palavra-do-presidente/2012/174>>. Acesso em: 02-01-2016.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, n. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3967/3642>>.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio 2015*. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%20_05_AMARELO.pdf> Acesso em: 15-02-2016.

INEP. *Sobre o ENEM*. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>> Acesso em: 26-12-2015

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (Orgs.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi *et alli*. Campinas: Unicamp, 1997.

WASELFSZ, Julio Jacobo. *Mapa violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil*. 1. ed. Brasília: Flacso, 2015.

**GÊNERO BIOGRAFIA E AUTOBIOGRAFIA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO**

Vera Lúcia Pires (UFAC)
vera-lucia36@hotmail.com

Maria Cilene Gonçalves Gaspar (UFAC)
cilenegg@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho discorre sobre uma concepção de ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais. Faz uma breve abordagem sobre concepção de linguagem à luz de Mikhail Bakhtin, o qual enfatiza que os indivíduos se constroem como ser social sujeitos às forças exteriores e que esses mesmos indivíduos influenciam aos outros pares de sua comunidade. Essa interação se dá através de práticas de linguagem firmadas pelo processo sócio-histórico, concretizadas por gêneros textuais. Um outro fenômeno de interação ocorrido entre os indivíduos é apropriação de práticas sociais através da escrita, a qual denomina-se letramento. A partir desses conceitos, pretendemos envolver os alunos em atividades interativas por meio da oralidade e da escrita padronizada, para isso, faz-se necessário termos como objeto de ensino os gêneros textuais com vistas ao desenvolvimento de competências discursivas em situações reais. Dois gêneros: biografia e autobiografia, escolhidos nesse artigo para realização do trabalho com a escrita dos alunos em sala de aula, partem do princípio de que os alunos são os protagonistas de suas produções textuais, através de suas experiências vivenciadas, tornam-se agentes de sua própria história, conseqüentemente, sujeitos reflexivos e atuantes.

Palavras-chave: Linguagem. Gêneros textuais. Letramento e ensino

1. Introdução

A escola é o lugar privilegiado para construção de conhecimento e destinado aos menores, adultos ou até mesmo de idade avançada a terem acesso à educação. Isso é tão relevante que está expresso no documento mais importante que rege os direitos dos cidadãos: a *Constituição*.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205)

Ter acesso à educação é um direito e está sendo cumprido nas últimas décadas, mesmo que muitas metas precisam ser atingidas para universalização desse direito. No entanto, garantir “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”, dito nas últimas palavras do Art. 205, é um desafio hercúleo para as políticas públicas e todos os envolvidos com a educação.

Entendemos que para o pleno “exercício da cidadania”, não cabe mais à escola somente ensinar as primeiras letras para ser considerado um indivíduo alfabetizado. A sociedade brasileira exige dos cidadãos um domínio de práticas de linguagem que ultrapassem a aprendizagem do código linguístico. Espera-se que todo cidadão interaja com as diversas manifestações de linguagem e, predominantemente, a linguagem escrita.

Levando em consideração a importância do ensino da linguagem escrita, o presente artigo tem por objetivo demonstrar que a produção escrita pode se tornar uma prática possível e significativa aos alunos.

A abordagem de duas concepções é importantíssima para esse trabalho: letramento e gêneros textuais. Esses conhecimentos são bases de sustentação para o processo ensino e aprendizagem focados no desenvolvimento da formação integral do indivíduo.

Como base nesse objetivo, foram selecionados pelos professores de língua portuguesa dois gêneros textuais: autobiografia e biografia, para serem estudados por alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

A escolha desses gêneros é bem significativa para o aluno perceber que a escrita tem um papel de integração na sociedade, pois nos perpetuamos como seres sociais pelas nossas memórias, deixadas pela escrita.

O gênero autobiografia proporciona ao aluno ser protagonista de sua própria escrita, ele se revela aos membros da comunidade pelas suas lembranças, pelos fatos ocorridos, seus sentimentos. Não muito diferente é escrever o gênero biografia, o qual tem uma função altamente de valorização do outro pela trajetória de vida, pelas dificuldades, pelas conquistas, pelos fracassos.

Portanto, a escola é o ambiente propício para que todos os indivíduos da sociedade possam adquirir ao mesmo tempo o conhecimento sistemático do código linguístico quanto oportunizar as mais variadas manifestações de linguagem.

2. Uma breve abordagem sobre o ensino de língua portuguesa

Antes de iniciarmos qualquer abordagem sobre letramento e gêne-

ros textuais, é necessário discorrermos sobre o funcionamento da língua na perspectiva histórica, sócio-interacionista e dialógica. Bakhtin, o grande precursor das novas concepções no campo da linguagem no século XX, defende através de sua tese central que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de forma linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 20)

Essa tese é uma revolução para o ensino de linguagem/língua, pois já não é aceitável metodologias focadas numa concepção de língua como forma ou sistema fechado.

Mesmo com mais de 20 anos do surgimento das novas abordagens sobre o ensino de língua, especificamente de língua portuguesa, encontramos diversos professores totalmente alheios ao conhecimento dos documentos oficiais que norteiam o currículo no país. João Wanderley Geraldi traduziu claramente abaixo quais são essas novas orientações:

As diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, elaboradas pela comissão nacional nomeada pelo Ministério da Educação (MEC, 1986), sugerem um ensino centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática de análise linguística. (GERALDI, 1996, p. 65)

Essas orientações parecem ser claras e objetivas, no entanto a concretização dessas atividades pela maioria dos professores não tem obtido sucesso, pois ainda lhes falta a sustentação teórica e, conseqüentemente, não conseguem fazer uma leitura interpretativa adequada e, muito menos, fazer uso competente em sala de aula dessas orientações.

Há um discurso generalizado do que não se deve fazer, como abominar o ensino tradicional. Dessa forma, torna-se um desafio para as instituições educacionais e, muitos mais ainda, para os professores se apropriarem do “novo” e, a partir das suas experiências, remodelarem suas posturas.

Há um grande movimento entre professores e uma inquietação nas várias instâncias educacionais para superarmos a defasagem de aprendizagem dos alunos em todo território nacional, ainda há muito o que fazer em relação às práticas pedagógicas e ao conhecimento teórico sobre o ensino de língua.

3. O ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais

Com o surgimento das novas teorias sobre linguagem, o conceito de gêneros textuais passou a ter uma abrangência diferenciada de séculos passados, os quais eram vinculados apenas à literatura. Atualmente, como lembra John Swales (1990, p. 33 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 147) "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias". A partir dessa noção, muitas obras, artigos, debates, conferências e formações continuadas para professores em todo território nacional têm direcionados esforços sobre a importância do ensino de língua portuguesa estar relacionado aos gêneros textuais.

Essa perspectiva está centrada numa visão de dinamicidade da língua, ligada às atividades humanas em todas esferas, portanto as atividades pedagógicas devem ser significativas para os alunos e desenvolver capacidades leitoras e escritoras dentro de um contexto mais concreto de práticas de linguagem.

Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 32) fez algumas considerações muito importantes sobre os gêneros textuais, as quais são fundamentais para transpô-las didaticamente:

- (1) Já não é prioritário fazer classificações de gêneros, pois, eles são muitos e fluidos, não sendo possível catalogá-los todos.
- (2) Não é prioritária a análise da forma como tal nem da estrutura e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados.
- (3) Nem todos os gêneros têm o mesmo grau de estabilidade e de identificação autorale muito deles são menos próprios para análise de autoria, pois, são em geral formulaicos.
- (4) O estatuto genérico de um texto não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativo ao seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação.
- (5) Os gêneros organizam nossa fala e escrita assim como a gramática organiza as formas linguísticas (BAKHITIN, 1979). Assim, pode-se dizer que os gêneros são um tipo de *gramática social*, isto é, uma gramática da enunciação.

- (6) O ensino como base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida.
- (7) Os gêneros não são *paradigmas* no sentido de entidades a serem reproduzidos ou imitadas, seja no ensino ou no dia-a-dia, pois, são de tal ordem que mais parecem paradigmas de heterogeneidade enunciativa.

São fundamentais essas considerações, pois não se deve ajustar o ensino de gêneros como se ensinava as tipologias textuais durante muito tempo. Na perspectiva atual, o ensino de gênero deve priorizar o uso reflexivo da linguagem em situações concretas de uso.

4. Letramento e gêneros textuais: dois conceitos e um único objetivo

Letramento e gêneros textuais são dois conceitos que estão inter-relacionados para o ensino de língua portuguesa. Conhecer os gêneros textuais é um requisito para efetivarmos práticas de letramento em nossa vida, pois todo texto que lemos ou produzimos pertence a um determinado gênero. Diante disso, defendemos que o ensino dos gêneros é um instrumento poderoso para fomentar e alcançar o letramento em práticas sociais que requerem o uso da língua escrita.

Ao conceituarmos letramento a partir da concepção da Angela Kleiman Bustos em sua obra *Os Significados de Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita* (1995) endossa a visão sócio-interacionista da linguagem, defendida neste artigo.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longa da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Bem esclarecedora a concepção da Ângela Kleiman Bustos, pois só faz sentido o ensino da escrita para objetivos específicos de uso. Não é mais concebível que o aluno se aproprie do sistema alfabético, junte palavras e forme frases sem ter uma função social para isso.

Mais uma vez fica endossado que a *Constituição* do Brasil garante

aos cidadãos no Artigo 5 “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto a escola deve ser o ambiente apropriado para aquisição das competências exigidas para cada cidadão brasileiro.

5. Produção dos gêneros autobiografia e biografia

As atividades de linguagem analisadas nesse artigo partem do pressuposto que os alunos se constroem em contexto de interação, de trocas verbais. A escola é o espaço ideal para essa construção individual e, também, como um membro de uma comunidade. Obviamente, nessa construção as intervenções pedagógicas dos professores tornam-se imprescindíveis o texto como unidade de ensino para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos.

As atividades de linguagem foram realizadas em sala de aula, com alunos do 7º ano do ensino fundamental, numa escola pública estadual.

No primeiro bimestre, as professoras de língua portuguesa escolheram os gêneros textuais que seriam estudados com objetivo de fortalecer a realização das oficinas referentes à olimpíada de língua portuguesa no 2º bimestre. Para isso foram selecionados os gêneros autobiografia e biografia, que ajudam na apropriação do gênero memórias literárias, sugerido pela olimpíada de língua portuguesa.

As sequências de atividades foram elaboradas a partir dos conteúdos elencados no plano de curso e pelas capacidades das *Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental II* (2009)

1. Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diferentes gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve.
2. Produzir textos de autoria, correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, buscando qualidade no conteúdo e na forma – em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua.
3. Revisar textos de autoria e de outros, observando as condições de produção estabelecidas.

4. Utilizar, em situações de escrita com diversas finalidades, os conhecimentos já construídos sobre aspectos convencionais, buscando o maior ajuste possível aos padrões normativos da língua.

6. Produção de portfólio

Ainda hoje, a maioria dos professores utiliza as produções textuais dos alunos com a única função de corrigi-las para dar notas, sem o cuidado de serem reescritas.

Para dar um enfoque mais coerente às produções, foi proposto a elaboração de um portfólio para cada aluno. Eles ficaram responsáveis em providenciar uma pasta, como exemplo abaixo.

O objetivo dessa atividade foi que cada aluno tivesse suas produções e suas respectivas reescritas compiladas durante o ano letivo e, no final, fazer uma exposição da progressão ou não de cada aluno.



Figura 1 – Portfólio autobiográfico. Fonte: Material didático dos professores

7. Produção do gênero biografia

Numa perspectiva sociocultural, a construção do sujeito e das funções psicológicas (memórias, atenção, linguagem etc.) se dá por meio das ações recíprocas dos membros de um grupo e da apropriação dos objetos sociais criados pela cultura. (VYGOTSKY 1934/1985 e 1935/1985, *apud* SCHNEUWLY & DOLZ, 2011)

Essas palavras traduzem a experiência que foi vivenciada pelos alunos ao trabalharem o gênero biografia. A prática social de letramento estabelecida pela troca de vivências.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A produção do gênero biografia foi uma atividade mais complexa do que gênero autobiografia.

- ✓ Estudo do gênero a partir das biografias de Monteiro Lobato, Anne Frank (vídeo-documentário) e Luan Santana.
- ✓ Primeira produção foi realizada com o colega de sala.
- ✓ Realização de entrevistas com moradores mais antigos da comunidade. Os alunos utilizaram celulares para gravarem as falas dos entrevistados.
- ✓ Preenchimento de uma ficha com dados dos entrevistados e anotações sobre a experiência desenvolvida.
- ✓ Produção do gênero biográfico dos entrevistados.

O texto abaixo é um exemplo, entre vários produzidos pelos alunos.

Um pouco sobre mim

Seu nome é Maria de Lurdes Sotero dos Santos. Nasceu no estado do Ceará. Ela é muito idosa e não se lembra de sua data de nascimento.

Viu para o lado de baixo em busca de se casar, pois no Ceará se podia se casar com 22 anos e ela só tinha 19.

Um momento marcante de sua vida, foi no dia de seu casamento, pois foi o mesmo dia em que abriram a estrada no Calafate.

Chegou no lado no ano de 1947. Ela foi uma das primeiras moradoras do Calafate.

Ela conta que naquela época não havia brimadeiras no era trabalho, e mais trabalho. Mas mesmo assim eram felizes porque tinham paz, sem ladrões, sem marginais e etc...

Ela também conta que antigamente era no mata e a sua toda de baixo, tinha poucas casas, poucas ruas e não tinha escolas, mercados no fazendas. Ela mora no baixo há 48 anos.

Aqui construiu sua casa, sua família e etc. Seu marido já morreu e hoje vive com seus filhos. E tem muita história pra contar.

Figura 2. Um exemplo dos muitos textos produzidos pelos alunos em sala de aula.

Após a produção dos textos, os alunos socializaram e teceram comentários sobre as informações levantadas nas conversas entre os pares.

Os alunos reescreveram seus textos várias vezes, levando em consideração os critérios estabelecidos: dados pessoais, fatos importantes, escrita em 3ª pessoa, uso de verbos no pretérito perfeito, o tempo cronológico, o espaço definido para situar o leitor referente aos elementos da narrativa. Mesmo assim, alguns alunos apresentaram muitas dificuldades, mas como o processo de letramento é contínuo, as demais atividades darão continuidade ao aprimoramento da escrita dos alunos.



Figura 3. Fonte: Arquivo fotográfico da escola.

Após a produção dos textos biográficos, alguns alunos expuseram-nos numa atividade da escola, a qual teve o objetivo de apresentar à comunidade as atividades produzidas em sala de aula.

8. Produção do gênero autobiografia

Segundo Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, (1997) “quando um gênero entra na escola, produz-se um deslocamento: ela passa ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Partindo desse princípio, a escolha da produção do gênero textual autobiografia, principalmente pela faixa etária dos alunos, foi significativa pela *zona proximal de desenvolvimento* (VYGOTSKY). Escrever sobre sua própria vida mobilizou uma tomada de consciência de suas experiências, de sentimentos, de fatos importantes, de pertencimento de uma

família.

Além disso, a escrita tornou um objeto de aprendizagem de vários conteúdos discursivos e linguísticos:

- ✓ Quem pode escrever uma autobiografia.
- ✓ Onde circulam as autobiografias.
- ✓ Características da autobiografia.
- ✓ Quem lê ou se interessa por autobiografia.
- ✓ Informações quanto ao nome do aluno, data e local de seu nascimento.
- ✓ Fatos importantes da infância, frequentemente pontuado de lembranças, de tom emocional e não visto em outros gêneros.
- ✓ Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa.
- ✓ Predomínio de verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito.
- ✓ Produção do gênero autobiografia.
- ✓ Reescrita do gênero.
- ✓ Arquivamento do processo das escritas no portfólio.

O texto da Figura 2 é um exemplo do que os alunos produziram em sala de aula sobre a vida deles.

A escrita dos alunos nos proporcionou um diagnóstico em vários aspectos relacionados à organização das ideias, aos aspectos linguísticos e notacionais do gênero solicitado. Esses elementos nortearam intervenções necessárias para que os alunos desenvolvessem capacidades de aprimoramento de suas escritas.

A primeira providência foi a discussão sobre a organização textual, tendo como base os elementos constitutivos do gênero autobiografia: dados pessoais completos, organizados cronologicamente, e os espaços bem definidos. No decorrer da reescrita outros elementos fundamentais foram trabalhados, como: elementos coesivos que organizam coerentemente o texto, ortografia, pontuação, concordâncias nominal e verbal, redundâncias de informações.

Nasci no dia 28 de outubro de 2003 no Acre, 231
uma linda noite estrelada.
Meus pais não acenam, que se conheceram e estão
juntos há 13 anos e pretendem se casar neste ano.
Sou a 1ª filha de minha família.
Genildo Simões de Oliveira, meu pai, nasceu na
parte do Acre, em 1986. E mora até hoje no Acre.
Aberlandia Gama da Fonseca, minha mãe, tam-
bém nasceu na parte do Acre, em 1987. E sempre morou
no Acre.
Seu Genildo conheceu a senhora Aberlandia e
foi por quem ele se apaixonou.
Cursarei a Creche Marlene Garcia, depois do 1º ao 5º ano
na escola Juvenal Antunes e agora estudo na escola
chamada Brito em Rio Branco, (atuais escolas do Colégio
Tel.).
Pretendo terminar os estudos e me formar
em juízo de direito.
Sou uma simples menina, que gosta muito de
divertir, estudar, passear no shopping, me divertir no celular
e etc...

Figura 4: Texto produzido por uma aluna em sala de aula

Vale ressaltar, que essas inadequações não foram todas sanadas nas aulas previstas, mas que essas intervenções devem ser trabalhadas continuamente, ou seja, a cada gênero produzido.

9. Considerações finais

Considerando as reflexões e o desenvolvimento do ensino dos gêneros textuais biografias e autobiografias, percebemos uma tentativa de por em prática a base teórica que sustenta as novas concepções de linguagem e ensino: proporcionar no âmbito escolar a troca de diálogos multiculturais, valorizar as culturas locais e populares e a cultura de massa, nunca antes valorizados pela escola. Isso foi possível pelos diversos momentos que os alunos pesquisaram seus familiares sobre informações relevantes de seus primeiros anos de vida e quando tiveram a oportunidade de visitarem pessoas mais idosas de seu bairro ou familiares. Muitos alunos fizeram depoimentos bastante emocionados pelas falas saudoso-

sistas dos entrevistados.

Esses eventos de letramento, através de preenchimentos de fichas autobiográficas e roteiros de entrevistas e produções dos textos, proporcionaram situações de aprendizagens extremamente significativas, pois quando os alunos se apropriaram da escrita para se “revelar” ao outro pelas suas experiências de vida e, ao mesmo tempo, serem capazes também de “revelar” o outro, despertou um interesse efetivo na execução das atividades.

Além dessa motivação, o objetivo principal foi alcançado: o texto escrito se tornou um objeto de estudo de elementos linguísticos e de discursos. A reescrita proporcionou reflexão sobre o uso da língua numa situação concreta, pois os textos produzidos foram expostos em cartazes no pátio da escola. Precizou de várias reescritas antes de expô-los.

A atividade de escrita sempre foi e sempre será um desafio para os professores que ensinam-na e para os alunos que escrevem-na. Mesmo assim, é de suma importância a inserção de gêneros textuais como unidade de ensino e, principalmente, que sejam significativos para o uso reflexivo da linguagem e como prática social. Para que isso seja possível os professores devem ter formações continuadas que possibilitem a reflexão da teoria em favor da prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005.

KLEIMAN, Angela Bustos. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. *Trabalhos em Linguística Apli-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

cada, Campinas, n. 9, p. 47-81, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

**GESTOS DE INTERPRETAÇÃO
E PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO:
COMO SIGNIFICA O ESPAÇO CIDADE
NOS DISCURSOS URBANOS**

Maria Teresa Martins Rezende (UEMS)

mariterezende@hotmail.com

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

RESUMO

A cidade é um espaço social historicamente estabelecido, para além de suas realidades materiais, nos discursos sociais e em seus efeitos de sentidos plasmados na história e constituídos por meio dos movimentos inerentes à ordem da interpretação da qual nenhum sujeito social se furta, já que o discurso, enquanto instância comunicativa, desenvolve-se na base das condições de produção que estão intrinsecamente ligadas às determinações históricas relativas a este sujeito que cria sentidos e, portanto, interpreta. A materialidade da linguagem, sua discursividade, supõe relações que consideram os movimentos da interpretação e da produção de sentidos porque observam a relação particular de *estrutura/acontecimento* e todas as dimensões de uma não neutralidade do dizer que se encontra sempre suscetível ao equívoco e ao acaso. Eni Puccinelli Orlandi mostra, em sua obra *A Cidade dos Sentidos* (2004), que as interpretações e os sentidos que se produzem nas relações do sujeito da/na cidade surgem inscritos nas dimensões simbólicas e materiais que determinam esse espaço, inevitavelmente atravessado pela necessidade de interpretar, sobretudo quando é possível compreender como os mecanismos de funcionamento da linguagem estão diretamente afetados pelos conceitos políticos e ideológicos.

Palavras-chave: Discurso. Análise. Interpretação. Sentidos. Cidade.

1. Introdução

É no sujeito que o mundo faz sentido e que a linguagem se diz, se realiza como discurso. (Orlandi)

A interpretação pode ser considerada como condição *sine qua non* da instância discursiva, quando se compreende a dinâmica histórica, e, portanto, o material da linguagem, o jogo de possibilidades de articulações da língua, enquanto sistema, admite expedientes que revelam como a exterioridade deve ser considerada dentro do processo de elaboração comunicativa discursiva, sem dissociá-la do conceito de incompletude que constitui o funcionamento dos mecanismos de significação dos discursos.

A instância discursiva tem na língua, e em suas inúmeras possibilidades de uso, o suporte para produzir sentidos. O sujeito que enuncia coloca em movimento a estrutura linguística por meio dos processos comunicativos, construídos da estrutura e do acontecimento que se efetiva no discurso. Essa conversão da língua em discurso é possível porque o ato de enunciar, pertinente ao sujeito social (para não dizê-lo exclusivo), institui-se parte substancial do processo comunicativo da linguagem porque “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade” (BENVENISTE, 2006, p. 83). De fato, a apropriação do sistema linguístico não basta para comunicar, é preciso dispor dele no uso para garantir sua efetivação. Entretanto, para a análise de discurso, junto à estrutura linguística estão os mecanismos responsáveis pelo estabelecimento dos sentidos na manipulação de seus efeitos, designando, assim, as dimensões da interpretação. Considerar a interpretação não implica em desvendar um significado único e “verdadeiro”, mas sim compreender como o aparecimento dos discursos estão regidos por gestos de interpretação que compõem os processos de significação forjados na materialidade da língua, tão logo instituídos e afetados pela historicidade.

Sendo a interpretação elemento constitutivo da língua, nessa perspectiva, as relações entre língua e discurso produzem efeitos e deslizamentos de sentidos que se inscrevem na história pelos processos de produção e práticas discursivas, as quais derivam em diferentes formações discursivas e em metáforizações que não podem estar desvinculadas do sujeito e da posição social que ele ocupa, e nisso estão implicadas noções de ordem ideológicas, simbólicas e políticas. As dimensões interpretativas precisam estar consideradas dentro de um contexto discursivo que se desenvolve no movimento das relações entre língua, sujeito e história para que seja possível questioná-las, conforme prerrogativas da Análise de Discurso de linha francesa. Questionar a ‘interpretação’ permite resgatar a espessura semântica da discursividade, uma vez que a apreensão dos elementos do processo de significação pode ser apreendida pelo movimento histórico e material das condições de produção dos discursos.

Os mesmos mecanismos dos processos de significação vinculam os sentidos produzidos *na/da* cidade, igualmente regidos por formações imaginárias plasmadas pelo discurso social “urbano” e suas interpretações. No espaço da cidade, as interpretações estão vinculadas, assim como todo discurso, às formações sociais e seus sistemas de controle tanto da interpretação como do imaginário. As relações entre o sujeito urbano e a cidade, assim como as relações do sujeito com os sentidos produzidos

no espaço citadino, possuem caráter imprevisível, justamente pelo fato de que existe uma impossibilidade em determinar um acesso único e direto ao sentido; toda relação sujeito/sentido depende de uma exterioridade, e nisso residem outras inúmeras possibilidades de interpretar. A cidade, enquanto espaço físico específico, possui uma materialidade particular, com condições de produção dos discursos específicas, inclusive no que tange às necessidades de comunicação; os sentidos e seus processos de significação estão vinculados, sobretudo, às formações imaginárias - discursivas e sociais - que encerram modos de funcionamento impedidos por movimentos contínuos de repetição e diferença, contidos no uso da linguagem.

A cidade implica no sujeito sentidos que geralmente são metaforizados de maneira equivocada visto que neles estão implicadas lacunas no que diz respeito à materialidade de fato, o “real da cidade”; o deslizamento, a transferência e a identificação que está no cerne do efeito metafórico da interpretação representam a falta de apreciação do “outro” porque interpretam por meio da ideologia e de seu caráter redutor referencial. Ocorre que as representações da realidade, da cidade, surgem nas relações com os sujeitos assentadas em formações imaginárias que tendem, e pretendem, ao conceito de urbano, da ordem do planejamento, que constantemente está tomada pelo caos que a quantidade, como noção redutora, instala. Há, então, uma reprodução bastante regular nos discursos sociais que relacionam a cidade à violência numa repetição onde subjaz a ideologia e suas imagens discursivizadas; reside aí, no interior dos discursos a segregação, a perpetuação da divisão social.

Metaforizar sentidos que se estabelecem dentro de “uma estabilidade lógica variável” (PÊCHEUX, 2015, p. 23) se desenvolve no processo de significação, naquilo que se tem possibilidade de retomar numa transferência analógica no universo dos signos e dos efeitos de sentido. O interdiscurso, recurso linguístico com proximidade sustentada na paráfrase, desliza por entre as enunciações discursivas e se estabelece nos enunciados que precedem, sempre, qualquer caráter ‘inédito’ que se pretenda designar a um discurso. Ademais, é possível perceber nessa dinâmica como a própria ideia de estabilidade é construída para causar um efeito durativo de homogeneidade discursiva num funcionamento imaginário da linguagem, ainda que todo enunciado seja “intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). (PÊCHEUX, 2015, p. 53)

2. O efeito de evidência nos processos de significação e interpretação relacionados aos limites da cidade

Os movimentos da interpretação, como processo significativo, não existem de forma neutra. O sujeito ao produzir seu discurso evoca vozes e memórias constituídas nas formas institucionais que conduzem às mais variadas formações sociais num movimento diacrônico; e muito embora os sentidos se inscrevam pela língua na história, em muitos contextos, eles sofrem deslocamentos que usurpam seu lastro material e histórico. Esse fato ocorre por exemplo, por meio da intervenção ideológica, que desloca os sentidos reduzindo-os a um conteúdo e a uma “impressão de sentido literal”. (ORLANDI, 2004, p. 22)

O efeito de evidência que constitui as bases ideológicas mantém controlada a interpretação, direcionando-a para sentidos igualmente controlados.

Toda formação social tem formas de controle da interpretação, mais ou menos desenvolvidas institucionalmente, que são historicamente determinadas. De um lado, os fatos reclamam sentidos, de outro, os sujeitos não podem não interpretar. Eles estão condenados a significar. (ORLANDI, 2004, p. 25)

Isso implica em considerar na ideologia um caráter promotor de identificação, garantindo um efeito de pseudototalidade responsável por uma retroalimentação dos mecanismos de controle dos sentidos que representam a realidade. E essa realidade é reproduzida pelos aparelhos ideológicos institucionalizados, como por exemplo, a escola, e que diferentemente do que defendia Louis Althusser (1987), não tem seu horizonte de atuação política limitado ao Estado, mas se estende às influências da própria materialidade aqui relatada e que tem sua ancoragem, para além do Estado, no capital. Naturalmente, reconhecer esses movimentos de manipulação dos sentidos é imprescindível àquele que pretende analisar as dinâmicas da interpretação e os processos de produção de significação sob pena de recorrer num determinismo impositivo e tendencioso. Ademais, é necessário compreender os níveis de relação que a ideologia estabelece com os signos plasmando diferenças porque surgem da exterioridade, como postula Mikhail Bakhtin:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as

ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. (BAKHTIN, 1988, p.33)

Como os sentidos, e a produção deles, dependem dos signos, não há como esquecê-los inclusive como estrutura linguística abstrata. As convenções sógnicas são fortemente motivadas historicamente, advêm de condições de produção, de determinadas circunstâncias, sobretudo linguísticas. Os signos estão semanticamente comprometidos com o exterior, com a experiência, com a ideologia e isso faz deles partes substanciais da interpretação e da produção de sentidos nos discursos. A escolha dos signos para compor um discurso deixa entrever as posições que os sujeitos ocupam e os processos de significação a que estão vinculados seus movimentos de interpretação. Identificar esses elementos constituintes da instância discursiva orienta a compreensão do letramento imagético existencial do sujeito, entendendo existencial a partir da materialidade histórica com toda a sua carga simbólica impelindo o sujeito.

Dentro desse enfoque é relevante que se diga que o imagético concerne à ordem das formações imaginárias sociais que derivam também para as práticas discursivas dentro dos níveis relacionais com o “outro”. Esse entendimento aponta para o fato de que “(...) o trabalho do analista deve considerar o movimento da interpretação inscrita no sujeito do discurso, naquele que fala, e que deixa pistas no próprio dizer”. (ORLANDI, 2004, p. 24)

De toda forma, o discurso comporta em sua efetivação um conjunto de enunciados que formam “uma rede de relações associativas implícitas” (PÊCHEUX, 2015, p. 23), e sendo assim, podem resgatar correlações em diferentes dimensões estruturais da linguagem referentes à representação do “real”. A partir daí, pode-se compreender o porquê das estabilizações pela lógica, já que a cada formação discursiva haverá discursos correspondentes, formados por enunciados ‘institucionalizados’ da comunidade discursiva. Esses enunciados, tão ‘estabilizados logicamente’, podem ser perfeitamente evocados numa enunciação posterior, em outro contexto de fala, e, portanto, se desenvolver por outros processos de significação, tendo seus sentidos afetados por outros efeitos.

No que respeita aos processos de significação desenvolvidos *da/na* cidade, toda a dinâmica que pode estar contida na interpretação aparece mobilizada rumo às “estabilizações lógicas” advindas de uma pseudorealidade forjada no sentido institucional, administrativo e redutor. Então, o equívoco se instala nos discursos sociais, promovido pela ideologia e seus princípios ambíguos: “O equívoco remete, pois, ao mo-

do de funcionamento da ideologia: o que está presente por uma ausência necessária, o que, da memória (saber discursivo, interdiscurso), estruturalmente se esquece para que o sentido seja ‘este’” (ORLANDI, 2004, p.23). Nesse movimento, as metaforizações *da/na* cidade se deslocam para a violência, para as falsas noções de cidadania e para correlações que deturpam as condições materialmente reais da cidade. O efeito metafórico e a interpretação, nos limites da cidade, têm relações associativas que tratam a noção de quantidade dentro das demandas de urgência que o urbano encerra, e “com a sobreposição do urbano sobre a cidade e deste sobre o social, deixa-se de significar a cidade em sua dimensão social sujeita à história” (ORLANDI, 2004, p. 69). O conceito de urbanismo se compõe na esfera do planejamento, do administrativo, que estão em níveis abstratos porque não representam a realidade vivida em sociedade.

3. Cidade: deslocamentos metafóricos redutores

Os processos de significação, a produção de sentidos, enfim, a interpretação que o sujeito faz da cidade são de certa forma bem particulares, principalmente naquilo que relaciona as interpretações de cidade e de urbano, de onde surgem discursos sociais que metaforizam a divisão social. O lugar da interpretação na cidade passa pelos princípios redutores da ideologia e *significa* de forma bastante equivocada; o deslocamento metafórico na relação sujeito – cidade – sentido está vinculada ao conceito de urbano, estabelecendo uma materialidade simbólica definida na quantidade e no que é planejado.

A cidade, significada pelo que chamo discurso (do) urbano, abriga o social – o “polido” – que no entanto, se realiza administrativamente como o “policiado”, referido à (manutenção da) organização urbana. (...) o social passa a significar pela urbanidade (planejamento, tecnologia) e perde muito das suas características materiais estruturantes”. (ORLANDI, 2004, p. 64)

O “discurso (do) urbano” a que Eni Puccinelli Orlandi faz referência, citando o elemento do social e que muito embora deveria ser metaforizado pela historicização, está mal aproveitado em sua materialidade simbólica porque se encontra sobreposto pela noção do urbano. Disso resultam os equívocos, instalados nos discursos, via ideologia e seus mecanismos que direcionam a interpretação. E assim, entre a estrutura material da cidade e o acontecimento cotidiano dela, está instalado o deslocamento, o desliz, o equívoco que possibilitam o movimento entre descrição e interpretação dos sentidos produzidos e produtores de ‘impressões’. O que de fato ocorre é que o direcionamento do discurso social segue pe-

lo âmbito da simplificação; isso implica numa movimentação de enunciados ‘logicamente estáveis’ que são definidos como representações, simplificadas e redutoras, da realidade por posições institucionalizadas que forjam dissimuladamente um efeito homogeneizador do discurso urbano no sujeito social.

Ora, esta homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas, é atravessado por uma série de equívocos, em particular termos como lei, rigor, ordem, princípio etc. que “cobrem” ao mesmo tempo, como um patchwork heteróclito, o domínio das ciências exatas, o das tecnologias e o das administrações. (PÉCHEUX, 2015, p. 32)

A mobilização de um conjunto de enunciados, de estatutos fidedignos e fixados como proposições verdadeiras ou falsas, dentro de uma formação discursiva, se relaciona ao controle do imaginário, da interpretação, dos efeitos de sentidos que atende à “essa necessidade universal de um “mundo semanticamente normal”, isto é normatizado (...)” (PÉCHEUX, 2015, p. 34). Essa mobilização constrói-se com vistas à essa simplificação homogeneizadora no intuito de garantir esse “mundo semanticamente normal” que parece estar discursivizado em toda a estrutura social.

Na cidade, os discursos se reproduzem dentro dessas normatizações e se relacionam equivocadamente nos processos de significação e produção de sentidos, ainda porque são afetados pelo deslocamento metafórico que confunde as esferas do público e do particular dentro do espaço citadino. Há um processo de subjetivação do sujeito social, de ordem institucional, que abre uma lacuna importante nos sentidos produzidos por um mecanismo discursivo que antecipa a interpretação; isso quer dizer que se instala nesses discursos urbanos um confronto de ordem simbólica e política que mais uma vez traduzem a violência como elemento natural à cidade.

(...) sentido na cidade tropeça na quantidade que não se metaforiza como devia: o tempo é o da urgência e o espaço urbano é atulhado. O que é conflito real e constitutivo do processo de produção de sentidos e das múltiplas formas de existência da cidade deriva para a violência. Estreita-se o sentido da cidadania. (ORLANDI, 2004, p. 65)

É possível, então, perceber que ocorre uma “equivalência interpretativa” (PÉCHEUX, 2015, p. 46) que faz face à reprodução dos discursos semanticamente e ‘logicamente estabilizados’ dentro da macrocomunidade discursiva *da/na* cidade. Uma vez institucionalizados, esses discursos multiplicam-se pelos mais diferentes contextos de fala, e atingem,

imprimindo um efeito de naturalidade e espontaneidade, as dimensões sociais, causando nelas uma dependência discursiva subjacente ao controle, velado (e talvez nem tanto assim), dos limites do enunciado.

Some-se a toda essa rede de correlações que a linguagem estabelece com as dimensões que lhe conferem a espessura semântica, as relações estabelecidas pelo rotineiro cotidiano, o qual está naturalmente implicado nas dinâmicas do espaço da cidade, mais uma vez pelo deslocamento do sentido de urgência e de urbano. Talvez, haja nesta relação de urgência – urbano, mais do que o efeito de permanência, o efeito de normalidade das homogeneizações discursivas, “partilhadas” e participadas pelo social na forma de “um bem comum” acessível a todos, dissimuladamente, de forma indistinta porque se trata de um discurso de tendência unívoca, impondo limites e fronteiras, e que se furta a considerar os múltiplos reais possíveis que estão, inclusive, num movimento contínuo.

Esta fronteira entre dois espaços é tanto mais difícil de determinar na medida em que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos (derivando do jurídico, do administrativo e das convenções da vida cotidiana) que oscilam em torno dela. Já nesta região discursiva intermediária, as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais encontram-se inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos. (PÉCHEAUX, 2015, p. 51)

No movimento material da cidade, a pseudototalidade enquanto propriedade que se pretende estruturar junto ao discurso do urbano, parece oscilar dentro desta ‘zona intermediária’ dos processos discursivos, quando àquilo que respeita ao urbano, interpretado como esfera administrativa e administrável, soluciona os problemas de base social, individualizando soluções que apontam para o oposto da noção de social (coletivo), agindo como redutoras de seu potencial coletivo e, portanto, desta pretensa unidade sócio-política-ideológica. É no mínimo, passível de questionamentos, uma instância que induz o sujeito urbano a uma noção ilusória de ‘totalidade’, mas que promove em seu interior a segregação característica dos processos de exclusão mascarados nos moldes normativos, instalando essa suspensão na ordem do acontecimento, talvez pelo fato de usurpar da cidade suas propriedades “reais”.

4. Considerações finais

A cidade é um espaço que engendra as relações sociais cotidianas inevitavelmente atravessadas por correlações que trazem em sua existên-

cia movimentos determinados *na* e *pela* história. Ela reclama sentidos e interpretações, e neste processo atinge os sujeitos sociais e seus discursos numa dinâmica recíproca de representação, porque ela representa e é representada levando-se em conta, principalmente no que tange aos processos interpretativos, o “outro”, entendido como elemento de exterioridade, e por isso mesmo, expediente que instala os efeitos de identificação, contidos nos gestos de interpretação. Há, portanto, um importante mecanismo simbólico determinado nessas relações e que afeta o processo de significação nas várias dimensões sociais.

Os gestos de interpretação, observados mais detidamente, mostram que uma pretensa neutralidade e transparência do discurso não sustentam os deslocamentos metafóricos, os deslizes e os equívocos que se materializam nas possibilidades da língua. Essa perspectiva não é senão um mecanismo ideológico de controle e coerção que se desenvolve dentro das formações imaginárias e seus enunciados ‘logicamente estabilizados’ e institucionalizados que tendem a omitir as associações, e os efeitos que elas podem construir e/ou modificar, ao fixar sob o signo da normalidade (normatização – homogeneização) a ideologia e suas premissas redutoras.

O discurso do social urbano figura, então, junto ao estatuto dos processos enunciativos, nos limites da estrutura e do acontecimento num processo contínuo de ordem interpretativa que inscreve sua discursividade pela espessura semântica:

E é neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há ligação que as filiações históricas podem se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX, 2015, p. 53)

A prática discursiva está implicada em uma série de possibilidades enunciativas, e de opções de articulação muito amplas, que encontram-se muito frequentemente vinculadas às formações imaginárias fortemente regidas nas bases ideológicas, manipuladoras do simbólico e do político; a interpretação, por sua vez, se volta à imprevisibilidade ante uma impossibilidade de se definir a relação sujeito/sentido que se estabelece sempre num continuum porque “(...) só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação – reestruturação (...)” (PÊCHEUX, 2015, p. 56) que se insere substancialmente no movimento cambiante da interpretação.

Na cidade, esse processo de desestruturação – reestruturação está estabelecido no discurso urbano numa relação caótica em que a noção de quantidade surge deslocada metaforicamente como materialidade concreta desse espaço particular. A linguagem funciona vinculada a um mecanismo discursivo de relações bastante estreitas com o imaginário e seu funcionamento, influenciando na produção dos efeitos de sentido e nos lugares de onde emanam as interpretações que escapam, constantemente, a um determinismo sistemático, desde que sejam consideradas as manobras dos efeitos metafóricos e suas ideologias constituintes na apreciação da exterioridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. *Estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

**GLOBALIZAÇÃO HEGEMÔNICA
E AS NOVAS EXIGÊNCIAS SOCIAIS:
DA NECESSIDADE
DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL**

Mauro Barroso Andrés (UFT)
maurobandres@yahoo.com.br

RESUMO

Apresenta-se aqui um trabalho curricular que analisa criticamente a influência da globalização e do capitalismo na determinação do paradigma educacional, especialmente no âmbito das instituições de educação superior. Ele delinea as pautas do paradigma emergente do atual contexto, analisa as mudanças contextuais e científicas em curso, nas quais os conceitos de democracia e diversidade se encontram em realce. Esboça as pautas desejáveis para o novo paradigma educacional, consentâneo com a realidade contemporânea e conclui que: a atuação universitária deve superar as limitações decorrentes da especialização disciplinar e adotar como referencial a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, especialmente no que se refere às ciências próprias do relacionamento humano.

Palavras-chave: Disciplinaridade. Globalização. Paradigma.

1. Introdução

Trata-se de analisar criticamente a influência da globalização e do capitalismo na determinação do paradigma educacional, especialmente no âmbito das universidades, bem como traçar as pautas do paradigma emergente deste contexto e analisar as mudanças contextuais em curso, em que os conceitos de democracia e diversidade se encontram em realce. Objetiva-se ainda esboçar as pautas desejáveis para o novo paradigma educacional. Este estudo se justifica por não haver mudança de atitude racional sem conhecimento.

2. Da globalização hegemônica e seu paradigma educacional

Convivemos em tempos de capitalismo e globalização, com intensificação e aprofundamento contínuos dos relacionamentos interestaduais e interpessoais orientados para a formação de um mercado global que permita circular livremente mercadorias, serviços, capitais, conhecimentos tecnológicos e científicos etc. Apoiando-se na evolução tecnológica, Estados, instituições e corporações que capitaneiam tais fluxos circulató-

rios, que se configuram como centros hegemônicos, buscam a abertura das fronteiras estatais dos demais, em nível e escala nunca antes experimentados. Buscando sedimentar um modelo relacional que lhes interessa, estabelecem um paradigma que passa a informar as práticas mundiais em todos os setores e que vai, desapercibida e paulatinamente, sendo imposto pela ausência de alternativas que gera, vez que este processo importa contínua e progressiva homogeneização global em detrimento das diferenças, não consideradas concretamente como possibilidades ou consideradas como prejudiciais à manutenção do paradigma estabelecido.

Neste sentido, vale lembrar aqui a noção geral de paradigma estabelecida por Thomas S. Kuhn (2006) e que se nos afigura como expressão do que realmente ocorre: paradigmas seriam construções estabelecidas pela comunidade científica (no caso em tela, formada pelos estados, instituições e corporações hegemônicas) que, durante certo tempo, contribuem com problematizações e soluções modelares para os membros da comunidade em seus respectivos campos de atuação, direcionando as pesquisas (e, por analogia, as ações em geral) mesmo na ausência de regras específicas, como se dá no caso de membros ou grupos que não compartilhem as mesmas regras (como é comum entre estados, corporações e instituições).

No que respeita especificamente ao “mundo acadêmico”, especialmente no Brasil, pode-se afirmar que, pela perspectiva jurídico-positiva, nos termos estabelecidos na constituição vigente e que obriga a todos, Estado, sociedade e indivíduos, a educação é um direito social (Art. 6º), e que é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art. 205), sendo dirigida no Brasil pelo Poder Público (Art. 24, IX), sem embargo da autonomia prevista para as universidades (Art. 207).

Em sendo, assim, como as universidades, especialmente públicas, se configuram como centros hegemônicos produtores (pesquisa), irradiadores (ensino) e de aplicação (extensão) de conhecimento, e se balizam neste mister pelo paradigma estatal, infere-se da análise deste que sua atuação está claramente voltada para o atendimento do mercado de trabalho, conforme estabelecido constitucionalmente, com todos os desdobramentos que daí advêm. Deste modo, percebe-se que suas pautas são traçadas em consonância com os apelos do capitalismo e das pressões políticas, onde os educandos devem ser formados para amearhar certa par-

cela de conhecimento e exercitá-la com maestria, não se relevando a preocupação com o desenvolvimento intelectual para a sua produção criativa ou crítica. Apoia-se o paradigma hegemônico na ideia de disciplinaridade, ou nas palavras de Maria Cecília de Souza Minayo (2016), em “[...] pensamento único que em pesquisas e ensino aporta uma ótica unidisciplinar e fechada”. E é nesse sentido que Maria Cândida Moraes (2004, p. 43) lança sua crítica à base cartesiana do paradigma científico adotado ainda hoje (decompor questões complexas em outras mais simples para compreendê-la), em razão de provocar a “[...] fragmentação de nosso pensamento, a unilateralidade de nossa visão [...]”.

Boaventura de Sousa Santos (2016) reconhece tal realidade, inclusive qualificando-a como um dos fatores fundantes da crise de identidade que tais instituições enfrentam atualmente (produzir conhecimento e realizar críticas ou reproduzir conhecimento eficaz, mas acriticamente?) e que tem provocado o enfraquecimento de sua hegemonia face ao fortalecimento da iniciativa privada, desde sempre francamente atrelada ao mercado global, inclusive produzindo conhecimento sob encomenda. A globalização é um processo que se realiza a partir de centros econômicos e científicos hegemônicos, razão pela qual pode-se se referir a tal fenômeno como globalização neoliberal hegemônica, que se encontra a par com o capitalismo global. (SANTOS, 2002)

Como a globalização de viés neoliberal e capitalista é um fenômeno mundial, os paradigmas que a ela se ligam são também mundialmente compartilhados, o que faz com que os processos econômicos e de desenvolvimento tecnológico e científico acabem por traduzir os conceitos, interesses e valores dos centros hegemônicos. Estabelecem-se arranjos paradigmáticos que conduzem à estabilidade e à previsibilidade pretendidas por tais centros, por mais altruístas que sejam os discursos públicos: não se investe consistentemente em pesquisa farmacêutica, por exemplo, que não vise produzir resultados “comerciais”, por mais relevante que seja a questão pela perspectiva do desenvolvimento científico e humano.

Uma globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2002) se impõe como reação necessário, a fim de que a diversidade as alternativas existentes, lastreadas estas nas experiências e racionalidades que se situam para além dos centros e paradigmas dominantes, possam ter voz e vez, sendo consideradas como possibilidades válidas e concretas.

Sob tal paradigma, a ocultação das alternativas existentes res-

ta naturalizada, de modo que suas ausências não são percebidas, levando-se ao desperdício de experiências e saberes alternativos (SANTOS, 2002) que poderiam se mostrar muito mais adequados ao desenvolvimento sustentável dos Estados, das sociedades e dos indivíduos considerados em suas particularidades, em sua pluralidade e diversidade, apesar de integrarem-se todos em um grande sistema.

É preciso reconhecer que a adoção deste paradigma serviu muito bem à humanidade enquanto o capitalismo se manteve consistente como elemento balizador eficaz no fornecimento daquilo que as sociedades sempre buscam: a estabilidade que decorre da ordem paradigmática e a previsibilidade que se apresenta como seu desdobramento. Contudo, é preciso atentar para o que dizia George Soros (1998, p. 13) em depoimento ao Congresso dos Estados Unidos da América:

O sistema capitalista global, que foi responsável pela extraordinária prosperidade deste país na década de 1980, está se rompendo. O atual declínio do mercado acionário dos Estados Unidos é apenas um sintoma, e um sintoma tardio, dos problemas mais profundos que estão afligindo a economia mundial [...].

Um dos mais importantes pilares de sustentação da globalização hegemônica apresenta fadiga e está em franco processo de alteração, o que se apresenta como mais um motivo para se revisar o paradigma até agora utilizado pela comunidade científica para guiar a atuação das instituições em que se espraíam seus membros a fim de atender às novas demandas sociais.

3. Mudanças no contexto socioestatal e seus desdobramentos

A partir do início do Século XX, com a celeridade obtida nos avanços político-democráticos, tecnológicos e científicos e todos os desdobramentos que estes avanços trouxeram, tais como o respeito à diversidade, a alteração de nossa percepção de espaço/tempo e a imprevisibilidade quanto ao resultado das ações praticadas, mesmo sob a égide do atual paradigma hegemônico passamos a ter desordem e incertezas, como observa Edgar Morin (1999), e, Eric Hobsbawm (2001, p. 7), por sua vez, coloca em relevo o fato de que “[...] Num mundo cada vez mais globalizado e transnacional, os governos coexistem com forças que exercem sobre a vida cotidiana de seus cidadãos um impacto pelo menos equivalente ao deles, mas que, em graus diversos, estão fora de seu controle [...]”.

Face a isto Edgar Morin (2003, p. 14) observa:

Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: "Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo".

Neste contexto, inequivocamente, mais do que a pertinência, há a necessidade de se rever o desenho do paradigma adotado, traçado em período histórico que muito se diferencia do que ora vivenciamos. Cabe à comunidade científica dantes enclausurada, abrir-se ao diálogo, à alternatividade, de modo que, atenta à dignidade e às exigências da convivência humanas, possa repensá-lo e modificá-lo, fortalecendo assim o processo democrático e as sociedades políticas, evitando que se sedimente uma soberania de mercado vista como uma substituta autoritária e excludente da democracia, onde, como bem observa Eric Hobsbawn (2001, p. 6): "[...] A participação no mercado substitui a participação na política. O consumidor toma o lugar do cidadão".

As atividades humanas conduzidas no âmbito das ciências não podem ser tratadas ditatorial e preconceituosamente (o que é paradoxal em ciência!), como decorre em desdobramento ao pensamento de Thomas S. Kuhn (2006). Devem ser tão influenciadas pelos ideais democráticos e pela ética quanto ora se mostram pelo capitalismo, até porque isso traria muito mais consistência científica aos conhecimentos produzidos. As influências externas sobre os praticantes das atividades universitárias se configuram como variáveis que influenciam no resultado. Logo, metodologicamente haveriam de ser consideradas quando de seu estudo, vez que, em caso contrário, a comunidade científica, curiosamente, deixaria de aplicar ao seu âmbito tudo aquilo que exige seja aplicado aos demais. As universidades e as funções que estas exercem são criações humanas, relacionais, e como tal devem ser consideradas.

Ignorar ou não considerar tal realidade, lançando-a no rol das ausências face à incômoda fragilidade que expõe, apenas atrasa o desenvolvimento científico e educacional, até porque as formas de realização das pesquisas e da educação, de modo concreto, sempre se mostraram atreladas a variáveis antecedentes que lhes são externas, como os posicionamentos políticos. O contexto atual exige um paradigma que siga na linha exposta por Maria Cândida Moraes (2004, p. 32), segundo a qual deve-se conferir "[...] um enfoque relacional, em que conceitos e teorias soberanos [dos centros hegemônicos] convivem com teorias rivais [...]". Tal

perspectiva, sem desnaturar a essência da construção teórica cunhada por Thomas S. Kuhn (2011), de viés excludente, e, em certa medida, elitista, abre-se para a democracia, a diversidade e as novas experiências, enfim, para as ausências (SANTOS, 2002), fazendo-as presenças.

Este entendimento é corroborado por Edgar Morin (2000, p. 14), que leciona existir “[...] um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais”. Assim sento, haveria a possibilidade de teorias dominantes dialogarem proficuamente com outras potencialmente rivais, como acima referido por Maria Cândida Moraes (2004).

4. Conclusão

De todo o exposto, conclui-se que a atuação universitária em sua tríplice frente (pesquisa, ensino e extensão) deve superar as limitações decorrentes da especialização unidisciplinar ou disciplinaridade que ainda a orientam (vide matrizes curriculares, bibliografia básica etc.), apesar do discurso que se avoluma no sentido da superação pretendida. Tal atitude acadêmica, na prática, provoca uma fragmentação indevida face à complexidade do mundo e do humano, destinatário final de todos os conhecimentos produzidos, inclusive no âmbito das ciências duras. Como integralidades que se relacionam formando um todo muitíssimo mais complexo, nossas condutas e ações longe de serem individuais, são essencialmente relacionais, e, quaisquer que sejam, mostrar-se-ão influenciadas por variáveis diversas sempre presentes e relevantes, ainda que tenham sido deixadas ao largo e ignoradas neste sentido por longo tempo. Daí a necessidade de mudança de paradigma e de perspectiva, bem como do grau de investigação, partindo-se da disciplinaridade para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que merecem estudos ainda mais aprofundados visando sua concretização dinâmica no plano da educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HOBBSAWN, Eric. A falência da democracia. Trad. Clara Allain. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 set. 2001. Caderno “Mais!”.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad.: Beatriz

Viana Boeira e Néelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade*. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiPp_rirYHPAhUG6x4KHVdKAYsQFgg-pMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas2.uepg.br%2Findex.php%2Femancipacao%2Farticle%2Fdownload%2F1937%2F1880&usq=AFQjCNGYlej4M4gcb0Z9hDoIXkOuS0J-A>. Acesso em: 08-09-2016.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Orgs.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamont, 1999.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. (Orgs.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. téc.: Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 8-09-2016.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, out.2002.

SOROS, George. *A crise do capitalismo: as ameaças aos valores democráticos: as soluções para o capitalismo global*. Trad.: Afonso Celso da Cunha Serra. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

GRAMÁTICA, HERMENÊUTICA E ENSINO

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este escrito discutirá a gramática a partir de orientações do pensamento filosófico, tendo como escopos os seguintes tópicos: recolocação das discussões sobre sujeito, linguagem e realidade; recuperação da noção de normatividade apresentada por Ludwig Joseph Johann Wittgenstein, com considerações de pressupostos filosófico-linguísticos de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur; e elaboração de proposta para o ensino da normatividade gramatical. Toda essa discussão tem um objetivo pedagógico prático, uma vez que faz parte de uma pesquisa dirigida à criação de material didático, que tem como intento final a criação de uma gramática dirigida para o ensino da língua portuguesa – nível fundamental. Serão apresentados tanto os pressupostos teóricos quanto alguns resultados práticos já alcançados. A pesquisa vem sendo desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins, fazendo parte da equipe executora professores e alunos do programa de mestrado e doutorado em ensino de língua e literatura.

Palavras-chave:

Normatividade. Ensino de língua portuguesa. Ensino fundamental. Gramática.

1. Introdução

A normatividade se apresenta como um dos aspectos principais para o profícuo aprendizado da língua materna, tanto para a sua atividade criativa quanto para sua deiscência hermenêutica. Almejando essa discussão, o presente estudo ajusta a apreensão de umas das deiscências fundamentais do fazer simbólico – a abertura fecunda do símbolo em textos narrativos e textos discursivos; ou seja, por meio do estudo das duas principais formas de enunciação - a narrativa e a discursiva, desejamos favorecer a apreensão da vertente hermenêutica e gramatical do ensino de língua portuguesa, sendo que o nosso principal referencial está calcado na obra de três grandes hermeneutas: Ludwig Joseph Johann Wittgenstein, Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur.

2. Desenvolvimento

Iniciemos o ajuste, proposto acima, como uma consideração básica de Hans-Georg Gadamer (2007, p.68): “cada língua é uma autointerpretação da vida humana” – cada língua é uma abertura, posto que cada

interpretação, cada palavra, pode ser compreendida como deiscência do mundo, como abertura para o outro.

Outro excerto do autor confirma essa deiscência (*idem*, p. 70):

À sua maneira, o pensamento também tem de procurar incessantemente pela palavra que nos exprime dessa forma e cada um certamente sempre precisará, segundo a sua própria língua materna, medir a abertura do mundo a partir da qual a palavra certa chega para ele, a palavra na qual aquilo que é visado se descortina – qualquer que seja a linguagem conceitual em que isso aconteça.

E, para sermos fenomenológicos, nada de fato é usado como mero instrumento (*idem*, p. 70); tudo que tem sentido, em termos linguísticos, possibilita desocultamentos, e o mundo, de fato, “munda”, como diria o próprio Martin Heidegger.

A palavra se torna, então, um “lugar de relações” (COQUET, 2013, p. 183), pois toda vez que a palavra brota, seguramente, são produzidos certos fenômenos psicológicos. Segundo Paul Valéry, citado por Jean-Claude Coquet (*idem*, p. 183), “todas as vezes que ela se representa, alguns fenômenos psicológicos constantes se representam (outros além dos suscitados pela física da palavra)”. Ainda segundo Paul Valéry, na mesma citação feita por Jean-Claude Coquet, a palavra é “tudo o que introduzido no conhecimento se aglutina às coisas conhecidas”. A palavra é, então, para esses autores, um tipo de invariante psíquica, donde sua lógica, donde sua normatividade.

Estudar a linguagem verbal, para a filosofia da linguagem, segundo a Hermenêutica, implica necessariamente em estudar a lógica, não a clássica ou a formal, mas a lógica enquanto procedimento elementar do fazer hermenêutico, ou seja, enquanto procedimento constitutivo do compreender e do enunciar.

Esse entendimento nos leva a compreender a lógica como a capacidade humana de simbolizar. O já famoso dito aristotélico – “o homem é um animal racional” pode ser traduzido, almejando sentidos mais precisos, da seguinte forma: “dentre os animais, somente o homem tem o *lógos* (o símbolo)”. Ora, *lógos* é ‘pensamento’, ‘palavra’, ‘texto’, ‘frase’, ‘discurso’, ‘narrativa’, em suma ‘símbolo’; por conseguinte, somente o homem é intencionalmente simbólico.

Apenas o homem, dessa forma, joga com símbolos e almeja futuros festivos. Assim, jogos, símbolos e festas se constituem a base da experiência antropológica humana, o que Hans-Georg Gadamer deixou bem claro em sua obra que aborda o bem (1985); principalmente, no caso

da experiência hermenêutica, na técnica de compreender e interpretar, é que essa tríplice feição da experiência humana se destaca como fundamento hiante, isto é, como substrato deiscente.

Ora, a hermenêutica é a técnica de Hermes, a técnica de anunciar o que foi compreendido, o que, segundo Paul Ricoeur e Hans-Georg Gadamer, constitui-se como processo elementar de qualquer experiência linguística criativa; de fato, para esses autores, como já foi dito em relação à Hans-Georg Gadamer, a base antropológica da experiência está calcada em três procedimentos: o jogo, o símbolo e a festa (para Hans-Georg Gadamer), o que corresponde, para Ricoeur, segundo nosso ponto de vista, em *Tempo e Narrativa* (primeiro livro), ao tríplice presente de Agostinho. O jogo é o presente do presente, pois implica a atenção; já o símbolo se refere ao presente do passado, implicando a memória; enquanto que a festa se dirige ao presente do futuro, implicando a expectativa.

Essas três porções da experiência são responsáveis pelas verdadeiras deiscências (aberturas) da cognição - lógica por excelência. E essas três porções exigem, para se constituírem como fundamento da experiência humana, a normatividade como constructo linguístico.

De fato, a lógica, a matemática e a gramática estão calcadas na normatividade; dela precisando para serem ensinadas. São, destarte, normativas em todos os seus aspectos pedagógicos; o que traduz a necessidade do jogo, do símbolo e da festa como base para todas as três. Nesse ponto do trabalho, o referencial teórico deste trabalho parte do segundo Ludwig Joseph Johann Wittgenstein.

Em Ludwig Joseph Johann Wittgenstein, a normatividade é concebida como trilhos, sendo que o seguinte excerto de Giovane Rodrigues ajudará o leitor a compreender o que vimos dizendo:

Mas o que significa dizer que “a gramática é normativa”? Antes de qualquer coisa, será útil descartar uma possível interpretação dessa afirmação. Alguém poderia dizer: ela é uma tese a respeito da lógica de nossa linguagem. Bem, aquela afirmação é muito menos que uma tese. Aqui se diz apenas que a gramática (tanto quanto a lógica e, nesse caso, tanto quanto a matemática) consiste em regras. Ou normas. E essa trivialidade é o que nos permite dizer: a lógica é feita de normas, por isso ela é normativa (por isso ela *normatiza*; ou ainda: a lógica consiste em regras, por isso ela regula). Isso são tautologias, afirmações vazias, já que dizer “esta proposição tem função normativa” é, a partir do que foi dito, o mesmo que dizer “esta proposição tem função lógica (ou gramatical)”. Dito de outra maneira: ela não nos diz (nem pretende dizer) nada a respeito da natureza da lógica. Apenas a coloca em relação com mais um conceito (o de “normatividade”). (RODRIGUES, 2013, pp. 138 e 139)

A normatividade é, então, imprescindível; e, retornando à deiscência citada na introdução deste texto, a normatividade se apresenta na dupla acepção da enunciação, em sua vertente discursiva e em sua ver-

tente narrativa.

No discurso, jogo, símbolo e festa se impigem, hermeneuticamente, de modo mais retórico, em função da perenidade do presente. Dessa forma, o desocultamento do ato linguístico procura verdades presentes, que se constituem como soma de relações humanas (Nietzsche).

Na narrativa, jogo, símbolo e festa se impigem, hermeneuticamente, de modo mais lúdico, ou expressivo, em função do tríplice presente (presente do presente, presente do passado e presente do futuro). Desse modo, o desocultamento do ato linguístico procura verdades líricas ou miméticas, que se constituem como multiplicações de relações humanas.

Para muitos linguistas, a frase não deve ser considerada como estrutura, mas como operação; assim, somas e multiplicações de sentido serão verdadeiramente desocultamentos de verdades, tanto retóricos quanto líricos e miméticos, e o esquecimento, sua antítese, constitui-se como princípio ou substrato da inércia linguística cognitiva.

O contrário, a energia linguística cognitiva, constitui-se a partir de inferências (intuitivas, perceptivas e cognitivas), que devem ser realizadas e aprendidas para a possibilidade de formação do indivíduo lógico, já que são empregadas tanto no aprendizado linguístico quanto matemático. O que é básico, igualmente, para a formação do caráter científico, formado pelas capacidades de induzir, dialetizar e criar – operadores que asseguram o conjunto de avanços do conhecimento benfazejo e profícuo.

Voltemos ao conceito de ‘operação’. Para Ludwig Joseph Johann Wittgenstein, as operações são passagens, numa série formal, de um termo ao seguinte, segundo uma norma. Assim, a operação linguística se instaura normativamente; e, se considerarmos o que dissemos acima, a instauração se dará em símbolos, atenções e expectativas de duas formas: a do presente contínuo e a do triplo presente, o que resultará em festas, ou folias, metonímicas de um lado ou metafóricas de outro.

Expliquemos: o discurso calcado na metonímia se funda como deslocamento do presente (o presente se desloca para frente e para trás, criando a sua eternidade); já no discurso acalcanhado na metáfora, a experiência primordial é a da condensação – passado, presente e futuro se condensam expressivamente (de modo lúdico), metamorfoseando o símbolo em metáfora. E a metáfora, dessa forma, deixa o simbólico no passado e aponta para a folia do futuro – folia que se constitui coletivamente a partir da atenção e da compreensão do presente e da espera e da expec-

tativa do futuro.

Um pequeno excerto de Martin Heidegger pode nos ajudar a pensar um pouco mais no tempo (HEIDEGGER, *O conceito de tempo*, 2004, p. 123, *apud* PUENTE, 2010, p. 56):

Qual condição se relaciona com o fato de o ser-aí humano já ter-se provido de um relógio antes de todo relógio e de todo relógio solar? Disponho eu do ser do tempo e me considero a mim mesmo com o agora? Sou eu mesmo o agora e meu ser-aí o tempo? Ou, por fim, é o tempo mesmo que provê o relógio em nós?

O filósofo, pouco depois, no mesmo livro responde (*idem*, p. 56 e 57):

Resumindo, pode-se dizer: tempo é ser-aí. Ser-aí é meu ser-a-cada-momento, e ele pode ser o ser-a-cada-momento no futuro, no antecipar para um passar consciente, mas indeterminado. O ser-aí está sempre em um modo se seu possível ser temporal. O ser-aí é o tempo, o tempo é temporal. O ser-aí não é o tempo, mas a temporalidade. O enunciado fundamental: *o tempo é temporal*, é, por isso, a mais autêntica determinação – e ele não é uma tautologia, porque o ser da temporalidade significa uma realidade desigual. O ser-aí é seu passado, é sua possibilidade no antecipar-se para esse passar. Nesse antecipar eu sou autenticamente o tempo, eu tenho tempo. Na medida em que o tempo é a cada vez meu, há muitos tempos. O tempo é sem sentido; tempo é temporal.

Dessas palavras de Martin Heidegger podemos tirar muita coisa; no presente momento, o que mais nos importa é a consideração de que “o ser da temporalidade significa uma realidade desigual”. Donde decorre que o ser, ou sujeito, linguístico, por ser temporal, também significa uma realidade desigual – uma realidade da indiferença, com o que Lévinas concorda:

Eis que surge, na vida vivida pelo humano, o é aí que, a falar com propriedade, o humano começa, pura eventualidade, mas desde logo eventualidade pura e santa – do devotar-se ao outro. Na economia geral do ser e da sua tensão sobre si, eis que surge uma preocupação pelo outro até o sacrifício, até a possibilidade de morrer por ele: uma responsabilidade por outrem. De modo diferente que ser! É essa ruptura da indiferença – indiferença que pode ser estatisticamente dominante – a possibilidade de um-para-o-outro, um para o outro, que é o acontecimento ético. Na existência humana que interrompe e supera seu esforço de ser – seu *conatus essendi* espinosista – a vocação de um existir-para-outrem mais forte que a ameaça da morte: a aventura existencial do próximo importa ao eu antes que a sua própria, colocando o eu diretamente como responsável pelo ser de outrem.

O dizer ético é, destarte, dupla realidade da indiferença: indiferença çá inicialmente no nível linguístico ou semiótico (‘A’ é igual a ‘B’); de-

pois, no nível da ruptura, ou seja, no nível antropológico ou ético.

Daí, podemos afirmar que o acontecimento linguístico maduro e profícuo, discursivo ou narrativo, almeja realmente o ético (só é autêntico, o acontecimento linguístico minimamente ético – aquele que alcança a compreensão hermenêutica).

Para abordarmos a compreensão, buscaremos ajuda em Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (*Gramática Filosófica*, parte I, seção I, § 9, *apud* TRANJAN, 2015, p. 58):

Parece-nos como se, ao compreender uma ordem, nós acrescentássemos algo a ela, algo que preenche o espaço entre a ordem e a execução. [...] De maneira que, se alguém dissesse “mas você compreende a ordem, portanto ela não está incompleta”, nós pudéssemos responder: “Sim, mas eu a compreendo somente porque acrescentei algo a ela: vale dizer, sua interpretação”.

Compreender implica interpretar, e vice-versa. Compreender é fazer rupturas, é romper, ou irromper, na indiferença. Compreender um enunciado, discursivo ou narrativo, implica conhecer a norma, para daí fazer rupturas.

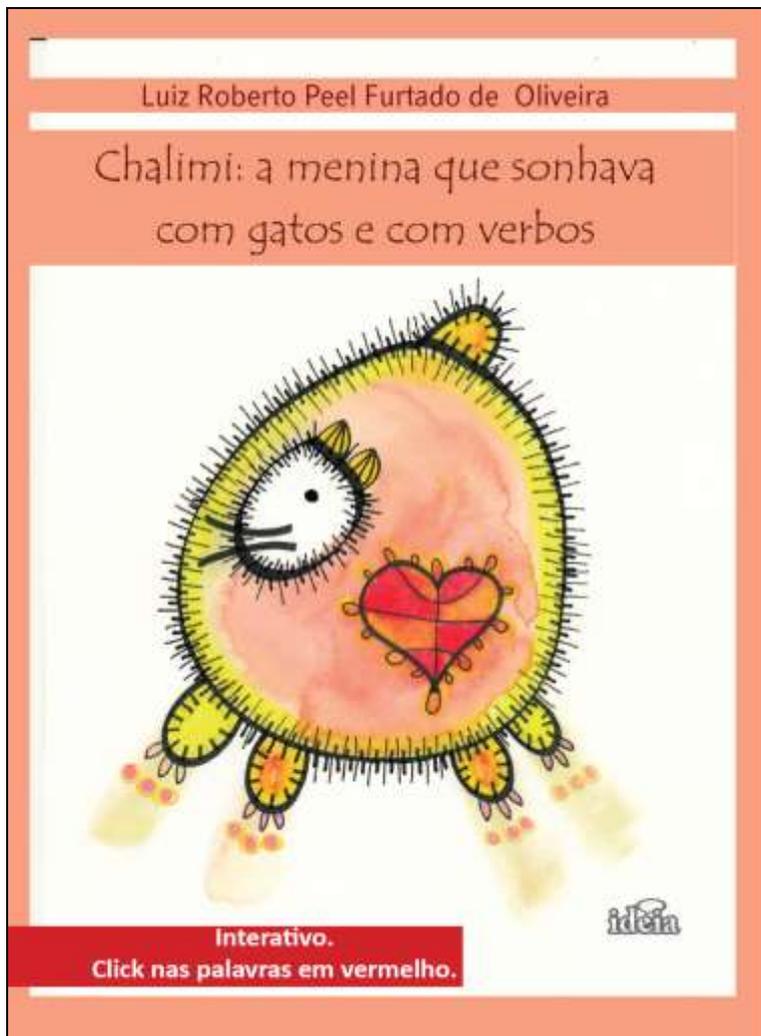
3. Conclusão

Neste texto, a normatividade é compreendida e interpretada como o único ponto de partida para o ensino de língua portuguesa para as séries iniciais (ao lado da atividade ostensiva – que, na realidade, é seu substrato), sendo que o objetivo maior desse ensino é a aprendizagem ética e fenomenológica do interpretar, tanto em sua versão passiva – a leitura, quanto em sua versão ativa e criativa – a escritura. Dessa forma, existe toda uma discussão teórica, complexa e profícuo, que deve ser feita, para que o ensino da língua seja ético e, deveras, hermenêutico.

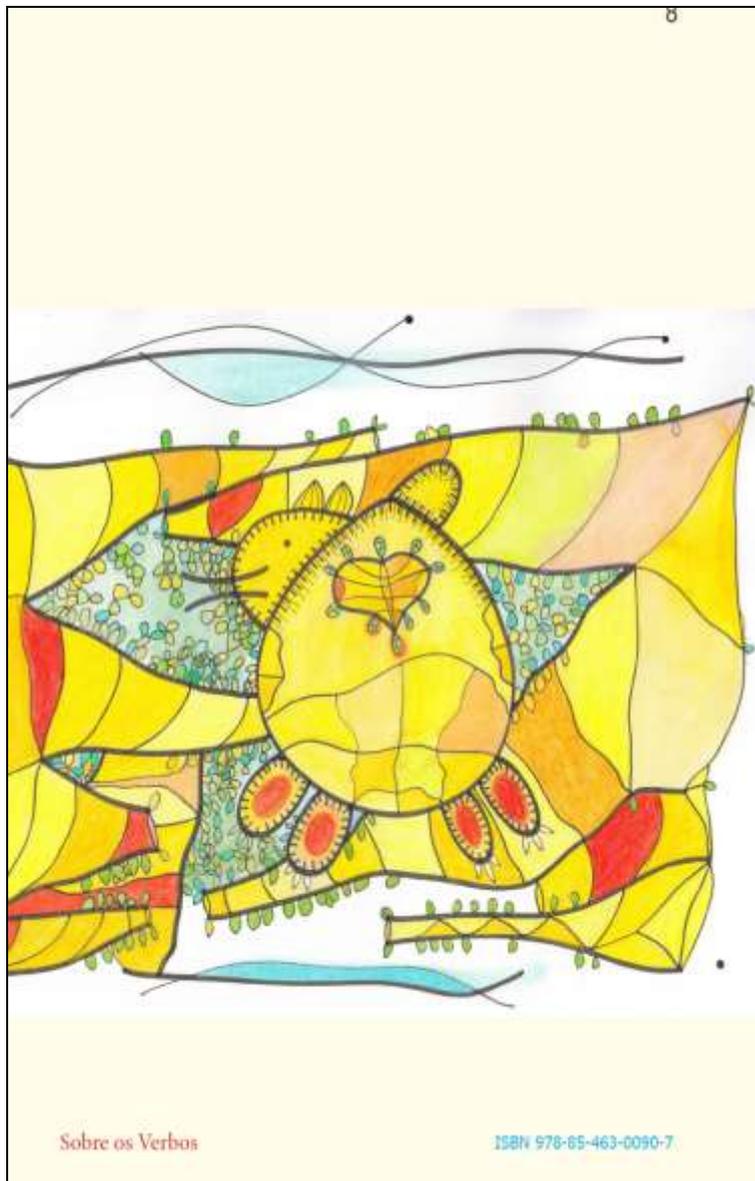
Quanto às implicações práticas dessas considerações, é importante pensar na aquisição da linguagem, tanto oral quanto escrita, pelas crianças em atividade escolar; para que a escola não seja um mero reproduzidor de conhecimentos, uma peça na engrenagem que reproduz um sistema cansado e nada criativo.

Dessa forma, o material pedagógico que vem sendo proposto, apresenta a normatividade a partir do jogo da linguagem literária, com ilustrações, palavras e desenhos; e o desejo é que, tendo como ponto de partida o lúdico, sejam estabelecidos ires e vires prazerosos, em que as atenções de professores e alunos naveguem pelos símbolos como verda-

deiras aberturas, como deiscências que criem expectativas.



(Material pedagógico já criado)



Sobre os Verbos

ISBN 978-65-463-0090-7

Tanto sonhou, tanto sonhou, que transformou sonhos em devaneios.

Transformou os gatos dos sonhos em companheiros, atentos e presentes.

Ah! E que sempre a ouviam.

E seus sonhos, de palavras lembradas, transformavam-se sempre em palavras ditas, pois a menina passou a conversar, quando acordada, com seus sonhos; e, principalmente, com um dos gatos com que sonhava sempre, até que o transformou num amigo sempre presente.

O nome do gato era Pingo.

E as árvores, com as quais também sonhava, eram mais conformadas do que os gatos, pois ficavam quietas, servindo de paisagem ou de suporte para os sonhos (quase sempre!).

Mas... as árvores ficarão para outra história.

Uma coisa deve ser dita: elas eram, para a menina, verdadeiros números, pois lembravam a matemática, organizando o que a menina aprendia na forma de números, contas e funções mais complexas.

As árvores tinham galhos, folhas, formigas e muito mais, que a menina contava e recontava, matematicamente, compondo assim o seu mundinho.

Ver os verbos 3

Retorna ao Texto 3

- **sonhou:** 3ª pessoa do singular do Pretérito Perfeito do verbo sonhar.

Conjugação:

Eu sonhei
Tu sonhaste
Ele sonhou
Nós sonhamos
Vós sonhastes
Eles sonharam

O Pretérito aqui é perfeito, pois indica uma ação que já acabou.

- **transformou:** 3ª pessoa do singular do Pretérito Perfeito do verbo transformar.

Conjugação:

Eu transformei
Tu transformaste
Ele transformou
Nós transformamos
Vós transformastes
Eles transformaram

- **ouviam:** 3ª pessoa do plural do Pretérito Imperfeito do verbo ouvir.

Conjugação:

Eu ouvia
Tu ouvias
Ele ouvia
Nós ouvíamos
Vós ouviáveis
Eles ouviam

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- CASSIRER, Ernest. *A filosofia das formas simbólicas*. São Paulo: FCE, 1971.
- COQUET, Jean-Claude. *A Busca do Sentido*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I*. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signes*. Paris: Gallimard, 1960.
- PRADO, Lúcio Lourenço. *Filosofia da Linguagem*. São Paulo: UNESP, 2012.
- PUENTE, Fernando Rey. *O tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RODRIGUES, Giovane. “Normatividade e determinação nas Investigações Filosóficas”. In *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*. Brasília, nº 1, ano 1, 2013.
- SILVA, Franklin Leopoldo. *O outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- TRANJAN, Tiago. *Demonstração e interpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- WITTGENSTEIN, Ludwig Joseph Johann. *Investigações Filosóficas*. In: Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1975.
- _____. *Tratado Lógico Filosófico*. São Paulo: Edusp, 1993.

HATE SPEECH: LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DIGNIDADE

Tatiane da Silva Santos (UNIG)
tatianesilva9@hotmail.com

Samuell Santos Ferreira (UNIG)
samuelferreira1@hotmail.com

Talita da Silva Ernesto (UNIG)
tatafeitosa@hotmail.com

Ieda Tinoco Boechat (UNIG)
iedatboechat@hotmail.com

Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UNIG)
hildeboechat@gmail.com

RESUMO

I Hate speech – discurso do ódio – constitui-se uso abusivo na utilização da liberdade de expressão que todas as pessoas titularizam. Um cidadão, no exercício do seu direito à liberdade de se expressar, age fazendo uso excessivo dessa liberdade, passando a invadir a esfera do titular de outros direitos que passam a ser vítimas das afrontas e agressões verbais que caracterizam essa situação. Nesse diapasão, há dois direitos fundamentais em conflito: de um lado, a liberdade de expressão de uma pessoa e, de outro, o direito à dignidade de outra pessoa ou de um determinado grupo. Pretende-se destacar a importância do discurso na formação de opiniões e na solidificação de ideologias, analisando-se até que ponto o direito fundamental à liberdade de expressão pode ser exercido e seus limites, ou seja, quando os reflexos desse direito passam a atingir negativamente a esfera de outro direito fundamental – a dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Liberdade de expressão. Dignidade humana. Agressão verbal.

1. Liberdade de expressão no Brasil

A necessidade de comunicação é essencial a vida humana, pois ela constrói o saber e desenvolve o raciocínio a partir da troca de informações. Os cuidados no manifestar aquilo que se pensa é que deverão ser observados para não atingir o outro de forma a depreciar a sua dignidade. O direito a liberdade de expressão como direito constitucional fundamental pode contribuir para a prática do discurso do ódio.

O presente artigo objetiva discutir a relação entre liberdade de expressão, sua importância e seus limites no hate speech – discurso do ódio. Como acontece aqui no Brasil por ser um assunto ainda pouco discutido tanto pela sociedade quanto pelo sistema jurídico brasileiro.

Essa discussão perpassa por sua evolução histórica, a partir do direito a liberdade de expressão como direito fundamental garantido constitucionalmente. E ainda, a sua aplicação diante de uma sociedade contemporânea plural e quando os reflexos desse direito passam a atingir negativamente a esfera de outro direito fundamental – a dignidade da pessoa humana.

Serão observados os conceitos e emanações dos direitos fundamentais, com ênfase na liberdade, direito fundamental estabelecido pelas Constituições do Brasil desde a Imperial, de 1824, até a Cidadã, de 1988, compreendendo a estrutura básica do Estado Democrático de Direito ao lado da igualdade, sendo criados, a partir desses, outros diversos direitos. Será analisada ainda a liberdade de expressão - partindo do ponto conceitual até a forma como esse direito é exercido e as múltiplas facetas da atuação do Estado, como autoridade.

A discussão dessas proposições norteará a tema a ser desenvolvido, visando a uma melhor compreensão da temática.

2. *Princípio da dignidade da pessoa humana*

2.1. Histórico

Os direitos fundamentais são aqueles inerentes à natureza humana, necessários à digna existência da pessoa. Rodrigo César Rebello Pinho (2011, p. 96) ensina que "os direitos fundamentais são aqueles considerados indispensáveis à pessoa humana, necessários para assegurar a todos uma existência digna, livre e igual"

Por volta da segunda década do século XX, começou-se a ser inserido em documentos jurídicos o que chamamos de dignidade humana. Foi através das constituições do México, em 1917 e da Alemanha de Weimar, em 1919. Foi marcada presença em textos de conteúdos democráticos, como projeto de Constituição do Marechal Pétain, em 1940, na França, em épocas nazistas e no período da ditadura espanhola, na lei constitucional decretada por Francisco Franco, 1945.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, documentos internacionais, como: Carta da ONU (1945), Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Carta Européia de Direitos Fundamentais (2000), Projeto de Constituição Europeia (2004), entre outros pactos e tratados internacionais, a dignidade humana passaram por um processo de incorpora-

ção e reconhecimento. Assim, a dignidade humana passou a ser reconhecida pelo direito como um princípio jurídico e integrada as constituições democráticas, sendo atualmente considerado um valor fundamental dos Estados Democráticos de Direito.

São considerados conteúdos mínimos da dignidade: valor intrínseco da pessoa humana, autonomia da vontade e valor comunitário. (BARROSO, 2010) diz que

valor intrínseco é o elemento ontológico da dignidade, traço distintivo da condição humana, do qual decorre que todas as pessoas são um fim em si mesmas, e não meios para a realização de metas coletivas ou propósitos de terceiros. A inteligência, a sensibilidade e a capacidade de comunicação são atributos únicos que servem de justificação para essa condição singular. Do valor intrínseco decorrem direitos fundamentais como o direito à vida, à igualdade e à integridade física e psíquica; autonomia da vontade é o elemento ético da dignidade humana, associado à capacidade de autodeterminação do indivíduo, ao seu direito de fazer escolhas existenciais básicas. Ínsita na autonomia está a capacidade de fazer valorações morais e de cada um pautar sua conduta por normas que possam ser universalizadas. A autonomia tem uma dimensão privada, subjacente aos direitos e liberdades individuais, e uma dimensão pública, sobre a qual se apóiam os direitos políticos, isto é, o direito de participar do processo eleitoral e do debate público; já valor comunitário é o elemento social da dignidade humana, identificando a relação entre o indivíduo e o grupo. Nesta acepção, ela está ligada a valores compartilhados pela comunidade, assim como às responsabilidades e deveres de cada um. (BARROSO, 2010, p. 36-38)

Este princípio hoje o da “dignidade humana” é considerado um dos mais importantes, senão o de maior relevância, nas mais variadas ordens constitucionais, servindo como ponto de partida na aplicação de diversos direitos.

No Brasil, o sistema constitucional brasileiro não consagra a liberdade de expressão como valor absoluto. Ele se preocupa com a liberdade de expressão tendo em vista o histórico do regime militar e a destaca em diversos artigos: 5º, inciso IV (liberdade de manifestação do pensamento); 5º, inciso X (liberdade de expressão de atividade intelectual, artística científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença); 5º, inciso XIV (direito à informação e garantia do sigilo da fonte jornalística), 220, *caput* (garantia da manifestação do pensamento, da criação, da expressão e informação, sob qualquer forma de veículo); 220, parágrafo 1º (liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social) e 220, parágrafo 2º (vedação a qualquer tipo de censura).

Na Constituição, são explicitados direitos fundamentais que a limitam, tais como: indenização por dano moral ou à imagem (artigo 5º, inciso V) e da inviolabilidade da intimidade, honra, vida privada e imagem dos indivíduos (artigo 5º, X). Além de valores como o devido processo legal, saúde e igualdade que são passíveis de conflito com a liberdade de expressão. Em seu artigo 3º, inciso I, III e IV, preocupa-se com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com a redução das desigualdades sociais, pobreza e marginalização e com a eliminação de qualquer forma de discriminação para que todos sejam beneficiados. De forma complementar, o artigo 5º e seus incisos I, XLI, XLII, revelam a criminalização de atos discriminatórios. O Estado não possui função neutra e imparcial, mas sim ativa para que haja o cumprimento dos objetivos traçados na Carta Magna. O seu foco concentra-se no princípio da dignidade humana, expresso no artigo 1º, inciso III.

Onde houver conflito de interesses, a técnica da ponderação deverá priorizá-lo, limitando a atuação do Estado, incentivando-o a agir em certas situações de ameaça a direitos fundamentais dos indivíduos.

Atualmente, no Brasil, já se encontram ratificados e em pleno vigor praticamente todos os tratados internacionais significativos sobre direitos humanos pertencentes ao sistema global, de que são exemplos a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados (1966), o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), o Protocolo Facultativo Relativo ao Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979), o Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1999), a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e ainda o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional (1998).

O Brasil já é parte de quase todos os tratados existentes, como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1988), o Protocolo à Convenção Americana sobre Direitos Humanos Referente à Abolição da Pena de

Morte (1990), a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985), a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994), a Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

3. Sobre o discurso do ódio – O Hate Speech

Os elementos básicos que compõem o discurso do ódio são: discriminação e externalidade. A manifestação segregacionista, baseada na dicotomia superior e inferior (emissor e receptor), e como manifestação que é, passa a existir quando é dada a conhecer por outrem que não o próprio autor. A fim de formar um conceito satisfatório, devem ser aprofundados esses dois aspectos, começando pela externalidade.

A existência do discurso de ódio, assim toda expressão discursiva, exige a transposição de ideias do plano abstrato para o plano concreto. Discurso não externado é pensamento, emoção, o ódio sem o discurso; e não causa dano algum a quem possa ser seu alvo, já que a ideia permanece na mente de seu autor. Para esse caso, é inconcebível a intervenção jurídica, pois a todos é livre o pensar.

Nas palavras de Jeremy Waldron (2010, p. 1601), o problema se instaura quando o pensamento ultrapassa esses limites dando lugar à duradoura presença da palavra publicada. Nessa situação, o discurso *existe*, está ao alcance daqueles a quem busca denegrir e daqueles a quem busca incitar contra os denegridos, e está apto para produzir seus efeitos nocivos, quais sejam: as violações a direitos fundamentais, o ataque à dignidade de seres humanos. Em suma, dessa manifestação pública advêm o dano (a discriminação) e a necessidade de intervenção de instâncias com poder de controle, dentre elas, o direito.

Ao manifestar-se, o discurso do ódio, advêm como o desprezo por pessoas que compartilham de alguma característica que as torna componentes de um grupo. Essas pessoas referidas como inferiores, são tidas como indignas da mesma cidadania dos emissores dessa opinião.

A idéia básica da liberdade de expressão como instrumento para a obtenção da verdade parte da premissa de que, no contexto do debate livre entre pontos de vista divergentes sobre temas polêmicos, as melhores idéias prevalecerão. A liberdade de expressão é vista não como um fim

em si, mas como um meio para a obtenção das respostas mais adequadas para os problemas que afligem a sociedade.

O filósofo britânico John Stuart Mill, (1978, p. 267-323) afirma que, como o ser humano é infalível, é impossível afirmar com certeza que uma determinada idéia seja completamente errada. Assim, proibir determinados pontos de vista, simplesmente por considerá-los hoje equivocados pelos órgãos públicos ou pela maioria da população seria um grande erro, pois é provável que a idéia em questão esteja certa, ou que tenha pelo menos algum resquício de correção e, por conseguinte sua supressão privaria a sociedade do acesso a algo verdadeiro.

4. Importância da liberdade de expressão

Na visão de Rafael Lorenzo-Fernandez Koatz (2007, p. 27), existe uma justificativa substantiva e outra instrumental para a proteção da liberdade de expressão. Como um direito substantivo afirma que ela é um valor em si mesmo, já para os que entendem como um direito instrumental vê como uma forma de motivar outros valores constitucionais.

Na substantiva ou moral entende que a liberdade de expressão independe de qualquer outro valor, possuindo um valor inerente, deriva da dignidade da pessoa humana. A liberdade de expressão seria “intrínseco direito moral” de ouvir e dizer o que se pensa, dentre suas escolhas, como algo essencial a condição de ser humano. A negação de qualquer tipo de liberdade de expressão em razão de algum discurso considerado ofensivo afronta o direito à informação, autonomia individual, formação de opinião, igualdade de participação e a sua dignidade.

Na instrumental tem-se duas justificativas mais importantes que servem para a preservação da liberdade de expressão: a que afirma *sua relevância como instrumento para a busca da verdade*, seu principal defensor o filósofo inglês do século XVIII, John Stuart Mill – afirma que o governo não pode limitar a liberdade de expressão, já que esta é relevante instrumento na busca pela verdade.

E que entende como *pré-condição para exercer tanto a democracia quanto o auto-governo*. Há autores defendem que ela pode ser limitada para preservar fundamentos democráticos, como Daniel Sarmento, Alexander Meiklejohn, Stanley Fish, entre outros.

E, há autores instrumentalistas que se mostram contra a restrição e

controle de discursos intolerantes. Como Richard Posner, entende que tal limitação incentiva uma cultura de “hipersensibilidade” por parte dos grupos que se sentem atingidos por discursos que muitas vezes não são verdadeiramente ofensivos, reduzindo o espaço para debate de assuntos que poderiam ser mais amplamente deliberados.

5. Limites a liberdade de expressão

O discurso de ódio vai de encontro com o que a democracia defende que é uma série de valores como a liberdade de expressão, o princípio da igualdade, no qual é pressuposto do princípio majoritário. Esse tem por objetivo conferir similitude de pesos aos votos de cada cidadão. No contexto brasileiro, ideias discriminatórias não possuem muitos adeptos assumidos devido ao mito da democracia racial em que estamos inseridos, a publicidade delas acaba funcionando como um reforço de pensamentos preconceituosos já arraigados de forma inconsciente na sociedade. A repetição de estereótipos reafirma o preconceito e incentiva atitudes discriminatórias, na medida em que atinge as percepções dos indivíduos.

Os direitos fundamentais não são ilimitados, nem absolutos. Justificado pelo fato de os direitos fazerem parte de uma universalidade, onde o exercício simultâneo destes direitos só pode ser realizado se houver um mínimo de limitação e ordem entre eles.

Esses valores necessitam de coordenação para que sejam usufruídos e não prejudiquem a fruição de outros direitos protegidos pelo jurídico. Os direitos fundamentais não abrangem todas as situações possíveis e imagináveis e, por sua vez, podem entrar em conflito, necessitando da ajuda do interprete para harmonizá-los. Segundo a doutrina brasileira, [...] os direitos fundamentais somente podem ser limitados quando há expressado disposição constitucional, denominada de restrição imediata, ou através de lei ordinária com fundamento constitucional, denominada de restrição mediata”. (MENDES, 2006, p. 29)

5.1. Direitos fundamentais

Os direitos fundamentais englobam uma série de valores relevantes para o ordenamento jurídico já que não se projetam sobre quaisquer situações, em cada caso se procede a definição do bem jurídico, bem co-

mo o seu grau de proteção.

O legislador somente está autorizado a esclarecer os limites presentes no dispositivo constitucional.

6. Igualdade, liberdade e neutralidade

O sistema democrático brasileiro insere-se nesse contexto com o intuito de proteger não somente os direitos de uma maioria dominante, como também resguardar os direitos garantidos a uma minoria desamparada, posto que igualdade também se firma pela validade da diferença. A ordem constitucional artificial, estabelecida por um construto de informações e de sociabilidade, tenta naturalizar o que nunca foi natural – constituição, liberdade e igualdade.

Numa sociedade impregnada pelo preconceito, o desafio no âmbito do direito constitucional é que um princípio afirme o outro, em respeito às tensões mútuas que cada um carrega sobre si, as práticas sociais por conseguinte, tendem a reproduzir e reforçar as estruturas de hierarquia e dominação. Podemos supor que somos todos de alguma maneira racistas, machistas e homofóbicos, ainda que as vezes sem saber.

Por conta disso, grande parte dos nossos atos expressivos certamente contém, ainda que de maneira velada os traços destas nossas pré-compreensões desigualitárias.

Portanto, se o Estado fosse censurar e reprimir cada ato comunicativo que contivesse rastros de preconceito e intolerância contra grupos estigmatizados, não sobraria quase nada. O resultado seria uma sociedade amordaçada, empobrecida e sem espontaneidade, sobre o qual reinariam soberanos os censores de plantão, sejam eles administradores ou juízes politicamente corretos. Liberdade de expressão é um direito garantido a toda a sociedade brasileira, podendo os seus membros expressar os seus pensamentos e convicções sem qualquer intervenção estatal a priori. Tal garantia se estende às opiniões, comentários, convicções e julgamentos sobre qualquer tema concernente a qualquer pessoa, seja ou não de interesse público e de grande relevância. Esse entendimento amplo de liberdade de expressão, para alguns, encontra o seu limite em caso de conflito com outros direitos constitucionalmente previstos e resguardados.

É o mesmo que fazer uma escolha entre a liberdade de expressão e a igualdade? Pensamos que não existe um caminho de neutralidade, re-

presentado pela ponderação, pautada pelo princípio da proporcionalidade. Na visão de Alex Lobato Potiguar, o *hate speech* deve ser proibido dentro de um Estado Democrático de Direito, visto que a identidade constitucional deve ser inclusiva e aberta, possibilitando diversas concepções ético-políticas e culturais dentro de uma cultura pluralista. Além disso, a igualdade constitucional deve ser apreendida como uma incorporação da diferença, um respeito à diferença.

É por este motivo que os discursos de ódio são tão ameaçadores ao constitucionalismo, especialmente quando buscam usar a constituição contra ela mesma, invocando o direito de expressão como autorizador de um discurso que nega a própria igualdade constitucional. É de se notar que uma identidade constitucional aberta e evasiva não é capaz de solver em definitivo as questões relativas à inclusão e à igualdade constitucional. Porém, essa abertura infinita, ao contrário, permite que a cada caso seja dada a solução que lhe é específica. (POTIGUAR, p. 18)

Qualquer que seja o dano causado por um discurso ou a quantidade de indivíduos atingidos por ele, sua supressão representaria uma forma de paternalismo incompatível com a ideia de que somos sujeitos morais plenos. Em suma, a questão é que as pessoas devem poder falar livremente porque têm um direito moral a fazê-lo, independentemente do conteúdo de sua mensagem.

7. Conclusão

Em síntese, o caminho adotado pelo Brasil, que aceita restrições à liberdade de expressão voltada ao combate do preconceito e da intolerância contra minorias, parece-nos correto, fez-se necessário externar a importância do princípio da liberdade de expressão na ONU foi tarefa simples, tanto sob o ponto de vista jurídico como moral. Esta em plena consonância com a normativa internacional sobre direitos humanos e com jurisprudência constitucional da maioria das democracias liberais modernas. Por mais que sejamos contra a propagação de ideias discriminatórias e manifestações de incitação ao ódio, a proibição destas não vai fazer com que sejam eliminadas por completo.

Os discursos de ódio devem, portanto, já que a liberdade de expressão é pressuposto da democracia, ser limitados, visto que os ganhos decorrentes de tal restrição são superiores à pequena perda de liberdade de expressão. Assim sendo, defende-se que tolerância e inclusão são fatores essenciais para o bom funcionamento de um Estado Democrático de Direito.

Contudo num país como o nosso, em que a cultura da liberdade de expressão ainda não deitou raízes, há que se ter cautela e equilíbrio no percurso deste caminho, para que nobres objetivos de promoção a tolerância e de defesa dos direitos humanos dos excluídos não resvalam para a perigosa tirania do politicamente correto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Luiz Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação*. Versão provisória para debate público. 2010.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

Acesso em: 17-10-2012.

CONSTITUIÇÃO política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>

. Acesso em: 17-10-2012.

COSTA, Renata. *Como surgiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão?* Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/historia/fundamentos/como-surgiu-declaracao-direitos-homem-cidadao-494338.shtml>>. Acesso em: 17-10-2012.

CPDOC – FGV. *A Era Vargas dos anos 20 a 1945*. Diretrizes do Estado Novo (1937-1945) – Constituição de 1937. Disponível em:

<[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/Constituicao1937)

[45/PoliticaAdministracao/Constituicao1937](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/Constituicao1937)>. Acesso em: 19-10-2012.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 25-11-2016.

EDUCA-TERRA. *Revolução Francesa 1789 – Especial História por Voltaire Schilling*. Disponível em:

<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/especial/home_rev_francesa.htm>.

Acesso em: 25-11-2016.

EM MINHA TERRA. 2003, Columbia. Disponível em:
<<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-50859>>. Acesso em: 25-11-2012.

FARIA, Caroline. *Código de Hamurabi*. 19.06.08. Disponível em:
<<http://www.infoescola.com/historia/codigo-de-hamurabi>>. Acesso em: 25-11-2012.

KOATZ, Rafael Lorenzo-Fernandez. *Discursos ofensivos e de incitação ao ódio: limites à liberdade de expressão?* Rio de Janeiro, 2007 [Mimeo.]

MARINHO, Karoline Lins Câmara. A colisão entre direitos fundamentais e sua solução no caso “Siegfried Ellwanger” julgado pelo STF. *Revista Direito e Liberdade*, Mossoró, vol. 7, n. 3, p. 201-236, jul/dez.2007.

MENDES, Gilmar Ferreira. *Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2006.

MILL, John S. On Liberty. *American State Papers, Federalist, J.S. Mill: Great Books of the Western World*. Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc., 1978, p. 267-323.

PINHO, Rodrigo César Rebello. *Teoria geral das constituições e direitos fundamentais: sinopses jurídicas*. São Paulo: Saraiva, 11. ed., vol. 17, 2011.

POTIGUAR, Alex Lobato. *Igualdade e liberdade: a luta pelo reconhecimento da igualdade como direito à diferença no discurso de ódio*. Brasília: UnB, 2009.

WALDRON, Jeremy. Dignity and Defamation: the Visibility of Hate. *Harvard Law Review*, vol. 123, n. 1596, p. 1597-1657, 2010.

IMPLICATURAS E HUMOR NAS TIRINHAS DE ARMANDINHO

Rosa Maria A Nechi Verceze (PUC/SP; UNIR)

rosa_nechi@hotmail.com

Marcilene de Assunção (UNIR)

Mirlene Batista Sá (UNIR)

RESUMO

O estudo procura analisar as máximas conversacionais e a violação das máximas em tirinhas de humor do personagem Armandinho, criado pelo cartunista Alexandre Beck. As máximas conversacionais são pressupostos que devem ser seguidos para que a comunicação ocorra de forma eficaz, conforme preconiza Herbert Paul Grice (1982) nos estudos pragmáticos da comunicação. A não observância das máximas na conversação gera implicatura, que é o que não foi dito de forma explícita, mas que precisa ser inferido para a completa compreensão do significado do texto.

Palavras-chave: Implicaturas. Máximas conversacionais. Tirinhas.

1. Introdução

O ápice da comunicação está no ato de se compreender e ser compreendido, entretanto este ato é muito suscetível a desequilíbrios que muitas vezes prejudicam, alteram ou até impossibilitam a compreensão das falas. Devido a esses desequilíbrios que efetivamente ocorrem na comunicação é que o estudo sobre a linguagem vem em franca evolução buscando respostas para as fragilidades e potencialidades da língua, seja pela psicologia, filologia, semântica, sintaxe, seja pela pragmática.

Dentre as formas em que a linguagem acontece, a fala é a que apresenta mais recursos, é dinâmica, certas peculiaridades reforçam seu desempenho, como tom de voz, intensidade na pronúncia de certas palavras, pausas, acelerações na fala, tudo isso associado a gestos, olhares e outros mais elementos paralinguísticos.

Os elementos paralinguísticos, segundo Mikhail Bakhtin (1999, *apud* CAMPOS & CRUZ, [s.d.]) são realizações ou manifestações não-verbais que contribuem para a unidade temática da enunciação, uma vez que o sentido de um enunciado não é apenas definido por unidades verbais, mas também por elementos não-verbais presentes em toda e qualquer situação de fala.

O presente estudo procura analisar a violação das máximas conversacionais através das tirinhas de Armandinho à luz das implicaturas de Herbert Paul Grice (1982) que advém da teoria do princípio de cooperação. Há a abordagem teórica sobre as ciências linguísticas: sintaxe, semântica e pragmática. Uma apresentação da teoria do princípio de cooperação de Herbert Paul Grice (1982), as implicaturas e a violação das máximas conversacionais. E a análise de tiras mostrando que as máximas conversacionais podem ser violadas nas falas sem causar danos. A leitura das tiras através do humor gerado pelas implicaturas tem o intuito de estimular o leitor e fazê-lo refletir criticamente sobre a problemática política social que a sociedade vive.

2. Estudos da linguagem: sintaxe, semântica e pragmática

Dentro dos estudos linguísticos, a sintaxe se ocupa das relações entre os signos como unidades básicas e das regras combinatórias desses elementos linguísticos. Estrutura e ordena os signos na frase, entretanto o significado não é considerado. Por exemplo: *A árvore verde comeu o cipó*. No exemplo, os termos têm sua significação individual e estão ordenados de acordo com as regras, no entanto, o enunciado não possui significação.

A semântica vai além das regras, diz respeito ao estudo do significado das palavras e expressões, livre do contexto, contemplando mais o estudo dos enunciados, pois além da estruturação, os enunciados devem fornecer informação. Para a semântica o enunciado deve ter um significado. Por exemplo: *A região Norte do Brasil é quente e úmida*. Os termos estão ordenados de forma que é possível analisar sintática e semanticamente, uma vez que o enunciado emite uma verdade, sendo possível obter um significado.

Mesmo com o estudo mais abrangente da semântica, esta não contempla a explicações em casos como o seguinte: – *Traga isso aqui*. (Uma mãe dizendo ao filho). Ficam dúvidas sobre: o que a mãe quer que o filho traga, quem irá receber o que se pede e onde acontece ação.

Diante a esses fatos, surge o questionamento de como é possível comunicar-se. Tais fatos só podem ser explicados através do contexto em que o enunciado foi dito. Assim, surge a pragmática, uma nova ciência para o estudo do uso linguístico, complementando as lacunas existentes.

A pragmática estuda as condições em que ocorre a prática lingüís-

tica. Apresenta uma abordagem bem mais ampla, contemplando os estudos sintático-semânticos, pois ao analisar os enunciados observa também a diversidade do seu uso e a multiplicidade dos contextos.

Segundo Lucienne Claudete Espíndola (*apud* MARCONDES, 2005, p. 27),

Isso equivale a ir além do significado das palavras e da estrutura sintática e do valor de verdade das sentenças para incluir os elementos contextuais que fazem com que o significado, em uma acepção pragmática, dê conta de mais do que é explicitamente dito na interação linguística e torne possível a análise dos atos realizados por meio da linguagem.

Os estudos pragmáticos ganharam força com John Langshaw Austin (1965) ao apresentar a teoria dos atos da fala. Outro grande colaborador foi Herbert Paul Grice (1982) que apresentou o princípio da cooperação. Tanto John Langshaw Austin quanto Herbert Paul Grice abordaram a importância da análise do contexto para compreensão do significado das falas.

Segundo John Langshaw Austin (1965), na teoria dos atos de fala, a linguagem não tem uma função descritiva, mas uma função de agir. Como bem esclarece José Luiz Fiorin (2003, p. 166) “Ao falar, o homem realiza atos. Por exemplo, ao dizer *Eu lhe prometo vir*, o ato da promessa é realizado quando se diz *Eu lhe prometo*”. Para que a ação se realize há necessidade de o enunciado ser dito, porque a ação se concretiza ao dizer. Podemos citar, para exemplificar, a determinação de um juiz: *Eu te condeno a 20 anos de prisão*.

Nos exemplos acima, a comunicação se realiza quando a fala é dita pela pessoa que possui competência para a realização do ato, no momento, tempo e situações adequadas.

A partir de então, os estudos sobre a linguagem se intensificaram e os estudos da pragmática ganham destaque enquanto ciência linguística que aborda a relação entre signo e usuários mediante ao contexto em que ambos estão inseridos.

Segundo os estudos pragmáticos, o contexto no momento em que se realiza a fala é imprescindível para a efetivação da comunicação. Há momentos em que as palavras podem dizer muito e outros em que nada acrescentam. Ao perceber esses desequilíbrios da comunicação, Herbert Paul Grice (1982) elencou os princípios de cooperação que devem estar presentes em uma comunicação eficaz.

3. Princípios da cooperação de Grice

Uma das maiores contribuições de Herbert Paul Grice foi com o conceito do princípio da cooperação. Suas ideias foram conhecidas nas palestras de William James, proferidas em Harvard em 1967 e apenas parcialmente publicadas com autorização do autor em 1975 com o título *Logic and Conversation*.

Segundo Herbert Paul Grice (1982) quando dois indivíduos estão dialogando, existem leis implícitas que regem o ato comunicativo, mesmo inconscientemente, porque os diálogos não consistem em uma sucessão de palavras desconectadas. Os interlocutores trabalham a mensagem linguística de acordo com certas normas comuns que caracterizam um sistema cooperativo entre ambos, para que as informações possam ser trocadas da melhor forma possível.

Este sistema cooperativo consiste no reconhecimento dos falantes de que há um propósito na conversa e que eles se comprometem em cooperar para que este propósito seja atingido. Assim, para Herbert Paul Grice (1982, p. 86) o princípio de cooperação é: “faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”.

Entende-se, então com esse princípio, que os participantes de um diálogo cooperam entre si para que haja a compreensão do que o falante quer dizer. Porém, o que interessa para Herbert Paul Grice (1982) não são as ocorrências dessa interação entre falante e ouvinte. Sua intenção é justamente analisar a violação desse princípio. Quando o locutor não utiliza de todos os meios linguísticos na enunciação, há a quebra do princípio da cooperação e suas máximas. Essa quebra deixa marcas na conversa sobre o seu real sentido, gerando assim uma implicatura. Estes conceitos foram apresentados por Herbert Paul Grice em *Lógica e Conversação* (1982) e serão brevemente expostos no tópico a seguir.

1.1. As implicaturas e violações das máximas conversacionais

De acordo com Herbert Paul Grice (1982) num ato de conversação há os explícitos e os implícitos. Os explícitos consistem em tudo o que foi dito de forma clara e objetiva, não necessitando, portanto de grande desenvoltura e cooperação do falante para que o ouvinte compreenda o que foi dito. Já os implícitos consistem em tudo o que não foi dito

de forma clara, objetiva, seja de forma intencional ou não. A essas expressões não ditas, mas que precisam de “esforço” do falante e do ouvinte para compreensão da conversação, Herbert Paul Grice dá o nome de implicatura. A implicatura é o que não foi dito, mas que deveria ser dito, é o indicado, o insinuado, o sugerido pelas inferências.

As implicaturas distinguem-se em: implicatura convencional e conversacional. A primeira diz respeito ao que está implicado de maneira convencional, aquele significado que normalmente é implicado nos contextos comuns utilizados pelo falante. Já a segunda, as implicaturas conversacionais fogem das situações comuns da fala. É exigido ao ouvinte inferir um significado bem diferente daquele enunciado literal para a compreensão da mensagem do falante naquele contexto, formulando hipóteses sobre os motivos pelos quais o falante não está cooperando com o diálogo e implicar o real significado do que foi dito.

O contexto é elemento imprescindível para a análise das implicaturas. Herbert Paul Grice (1982, p. 83-84) ressalta sua importância ao afirmar que:

[...] de que não se pode garantir a inteligibilidade completa de uma expressão sem que uma explicação ou análise de sua significação tenha sido dada"

[...] e que tal erro resulta de não se prestar a devida atenção à natureza e importância das condições que governam a conversação. Por essa razão, passo agora a examinar as condições gerais que, de uma ou outra forma, se aplicam à conversação como tal, independentemente de seu assunto. (GRICE, 1982, p. 83-84)

Inspirado em Immanuel Kant, Herbert Paul Grice (1982) divide o princípio da cooperação em categorias que são: quantidade, qualidade, relação e de modo. As categorias por sua vez são formadas por máximas e submáximas, e essas se fundamentam na competência comunicativa do falante, pois cabe a este no momento do diálogo se pautar pelas leis naturais de conversação, evitando assim a quebra das máximas.

Para Herbert Paul Grice, ao seguir as categorias das máximas e submáximas estar-se-ia dessa forma colocando-se em prática o princípio da cooperação, ao tomar possível a compreensão da conversação.

As categorias também podem ser chamadas de máximas e se apresentam em forma de:

Categoria da Quantidade –

está relacionada com a quantidade de informação a ser fornecida e apresenta as seguintes submáximas:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida, conforme propósito da conversação.

Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.

Categoria da Qualidade –

trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira, tendo por submáximas:

Não diga o que você acredita ser falso.

Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada.

Categoria de Relação –

apresenta uma única máxima - Seja relevante.

Categoria de Modo –

ligado à máxima: Seja claro - e possui as submáximas abaixo:

Evite obscuridade de expressão

Evite ambiguidades

Seja breve

Seja ordenado

Para uma melhor compreensão das máximas conversacionais, os exemplos evidenciam a ocorrência de violações das máximas em quatro categorias criadas por Herbert Paul Grice (1982).

Categoria da violação da máxima de quantidade.

(excesso ou falta de informação).

- (A) Por que você gosta tanto de rosa?
- (B) Eu gosto de rosa, porque quando eu era pequena, meu quarto era rosa bebê. Só o meu berço era branco, mas tinha detalhes rosa. A cortina também era rosa com detalhes brancos. Já minhas roupas eram *pink*, rosa, rosa bebê, salmão. Mas a maioria era ro-

sinha. Por isso adoro rosa!

Observa-se claramente o excesso desnecessário de informação para justificar o gosto pela cor rosa.

Categoria da violação da máxima de qualidade

(informação falsa ou dúbia).

- (A) Você viu como a Maria agiu hoje cedo?
- (B) Não vi, mas todos comentaram como ela é chata e prepotente. Ela é muito arrogante mesmo.

Essa máxima e as submáximas tratam sobre a verdade, em dizer apenas aquilo que tenha evidência adequada e que não seja falso. Assim, no diálogo acima se percebe que (B) não sabe o que houve e comenta sem saber a verdade, sem ter evidências, violando a máxima da qualidade.

Categoria da violação da máxima de relação

(seja relevante/sem rodeios).

- (A) Nossa! Como a noite está linda e agradável hoje.
- (B) Sim, está mesmo.
- (A) Seu perfume está maravilhoso!
- (B) Hum! sei. Obrigada! Mas o que mesmo você está querendo?
- (A) Você quer sair comigo hoje à noite?
- (B) Ah, sim. Quero!

Neste exemplo, (A) faz rodeios até chegar ao objetivo da conversa que é convidar (B) para sair. A falante (A) conversa sobre assuntos sem relevância para o pedido que quer fazer a (B).

Categoria da violação da máxima de modo

(seja claro).

- (A) Onde você estava ontem?
- (B) Fui ver o cavalo do meu cunhado.

Observa-se acima a quebra da máxima de modo pela ambiguidade, porque não é possível identificar se a palavra cavalo, refere-se ao animal ou um tratamento pejorativo dado ao cunhado.

É preciso deixar claro que a violação das máximas muitas vezes ocorre de forma intencional, para que fique subentendido algo que não deveria ser dito de forma explícita ou dito de modo irônico, como bem destaca José Luiz Fiorin (2003, p. 181) ao dizer que há alguns discursos que se constroem exatamente violando as máximas conversacionais, como ocorre no discurso poético que cultiva a ambivalência, no discurso eufêmico que infringe a máxima da quantidade e no discurso irônico viola a máxima da qualidade.

4. Metodologia

De maneira geral, compreendem-se como gêneros textuais as diversas formas de organizar as informações linguísticas de um texto, dependendo de cada situação de comunicação, do papel dos interlocutores e da finalidade do texto. O artigo científico, a carta, a receita de remédio e as histórias em quadrinhos são alguns dos gêneros textuais.

A tirinha, classificada como subgênero do gênero histórias em quadrinhos é definida por Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias, *apud* Luan Tales de Araujo Brito e Solange da Silva Elias (2011), como sendo uma estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, com comunicação verbal e não verbal, com a finalidade de gerar crítica e humor. Na atualidade, elas são lidas por todo tipo de público e com temas diversos: infantil, situações rotineiras, político, otimista.

O corpus do presente estudo é constituído por tirinhas cômicas de Armandinho, personagem das tirinhas.

Armandinho foi criada pelo cartunista Alexandre Beck, cujas publicações são feitas em redes sociais do autor. Nesta análise serão apresentadas nas tiras a violação das máximas conversacionais e as inferências - as implicaturas estudadas por Herbert Paul Grice (1982).

As tirinhas de humor, cujo objetivo está além de ser um simples entretenimento, visa também instigar no leitor uma opinião crítica ou reflexão sobre situações atuais da sociedade, despertando nele uma reflexão crítica e uma construção de sentido pela leitura.

Tendo em vista que o humor é gerado não só por aquilo que foi

dito, mas também por aquilo que não foi dito; É sugerido através da análise do contexto: que pode ser a linguagem verbal e não verbal e também o contexto social.

5. *Análise das tirinhas de Armandinho*

Na primeira tirinha, no quadro 1, o pai de Armandinho informa ao filho que no jantar terá um pato. Ao receber essa informação, (considerando que Armandinho é uma criança) ele interpreta a palavra pato com sentido diferente do pai. O pai (enquanto falante) espera que Armandinho compreenda que “o pato será a refeição”. Porém, o pai viola a máxima de quantidade por falta de informação, pois não dá dados suficientes sobre como será esse pato.

5.1. Tirinha 1



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandininho?fref=ts> (2015)

No quadro 2, Armandinho já fez a implicatura que receberia visita para o jantar e demonstra felicidade na sua fala. Porém, o quadro 3 expressa que essa implicatura gerou um significado diferente do seu pai, causando assim o humor da tirinha. O pai compreendeu o pato como refeição para o jantar enquanto Armandinho compreendeu o pato como convidado para jantar ao dizer “Ele pode sentar ao meu lado”. Isto causou a violação da máxima de quantidade, houve pouca informação, falta de informação suficiente para a compreensão de ambas as personagens sintonizarem a mesma ideia de que o jantar seria um prato de pato assado ou cozido etc.

5.2. Tirinha 2



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho?fref=ts> (2015)

Neste exemplo, no quadro 1, o pai de Armandinho repreende o filho sobre a forma como ele está pintando. No quadro 2, ele explica que o filho não entendeu a forma como deveria pintar, mas em sua fala utilizou a expressão “espírito da coisa”, que gerou ambiguidade. Pois na língua portuguesa a palavra “espírito” pode ser compreendida como “alma”, mas também em certas colocações significa “a maneira, o jeito”.

No quadro 3, Armandinho, confirma a violação da máxima de modo, porque infere um significado diferente do pretendido, Tendo em vista que no seu mundo infantil a palavra “espírito” tem somente o significado de alma. O humor da tirinha está nessa implicatura que ele faz baseado em seu conhecimento de mundo. Quando diz “Como pegaria? não sou médium”. A criança vive num mundo da fantasia, para ela compreender o que é ser médium é fácil, pois é o sobrenatural que está em seu mundo, mas entender a expressão “pegar o jeito” que se refere a aprender a pintar, a criança não absolve, é ainda abstrato para sua compreensão.

5.3. Tirinha 3



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho?fref=ts> (2015)

No quadro 1, o pai de Armandinho o questiona com espanto como ele conseguiu errar a questão da prova. No quadro 2, diante do contexto

do enunciado da questão, o pai explica que a resposta era óbvia, água. Observa-se que o enunciado da questão gera uma implicatura convencional.

No quadro 3, considerando a categoria da relação em que consiste na aplicação da máxima: seja relevante e evite assuntos alheios ao objetivo do diálogo, ocorre a violação dessa máxima, quando Armandinho contradiz este contexto, pois ele responde “amor”. O conhecimento de mundo de Armandinho não o permitiu inferir que a resposta da questão seria “água”. O humor ocorre então neste quadro, quando Armandinho fala a resposta que colocou na prova, respondendo “amor”. O objetivo desta tirinha, além de gerar humor, é levar o leitor a reflexão sobre a importância do amor. Não é só água que é importante a todos os seres vivos, sabemos que é preciso economizar água para nossa sobrevivência futura, mas o amor está acima da necessidade da água. E a sociedade precisa de amor, há muita violência no mundo, muita desunião, pessoas se matando, pessoas sendo mortas, outras sem rejeitadas em países, guerras estão durando anos sem solução etc.

5.4. Tirinha 4



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho?fref=ts> (2015)

Esta tirinha apresenta o diálogo entre Armandinho e seus amigos a respeito da nota de uma prova em que Armandinho tirou dez. No quadro 1 por não estar disponível a parte inicial da fala da menina chamada Fê, já ocorre a violação da máxima de quantidade com falta de informação, levando o segundo falante, Pudim, a fazer uma implicatura do que Fê quis dizer. Assim, quando Pudim se aproxima dos colegas e ouve a conversa dos amigos: “*uma nota não significa muita coisa*”, Pudim logo implicou que o Armandinho não tinha tirado uma boa nota. Em seguida, Pudim pergunta aos amigos sobre a nota, neste momento, ele viola uma segunda máxima, a máxima da qualidade, porque não contribui com uma

sentença verdadeira. Porque, conforme a teoria de Herbert Paul Grice (1982), na submáxima da qualidade, cuja definição diz: não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada. Pudim, sem ter evidências claras da informação sobre a nota, já o chamou de forma pejorativa, usando a expressão “burrardo” em *Ah! Quanto o burrardo tirou agora?*

No quadro 2, há a confirmação da violação da máxima, o que gera o humor da tirinha, pois Pudim, amigo de Armandinho, ao receber a notícia de que a nota foi dez, sua expressão é de surpresa e pela sua fisionomia mostra que ficou despeitado.

No quadro 3, o amigo de Armandinho demonstra sua indignação na sua fala com relação à boa nota de Armandinho.

É possível observar outra violação das máximas gricerianas, no momento em que Pudim diz “*e escola pública é moleza*”. Nessa fala de maneira explícita o menino rotula a escola e implicitamente também rotula Armandinho de forma desprezível. Ao perceber que Armandinho obteve uma boa nota na prova, o menino justifica a nota ao atribuir o bom resultado da prova pelo fato de Armandinho estudar em uma escola pública e não pela capacidade de aprendizagem e de conhecimento do menino. Tem-se então um exemplo da violação da máxima de relação.

Na verdade, o amigo só estava tentando menosprezar a nota de Armandinho, não importava qual escola ele tenha estudado. Contudo, esta fala não é aleatória, ela cumprir o objetivo do autor que é induzir o leitor a uma reflexão sobre a qualidade do ensino na escola pública. Observa-se claramente uma crítica social à educação pública, que permite inferir que o ensino público se encontra em péssimas condições educacionais e com um ensino defasado. Os alunos estudam pouco, passam de ano com facilidade, tiram nota com pouco esforço, e outras características. Em contraponto, na escola da rede privada, onde há um ensino de melhor qualidade, com professores mais empenhados e atividades mais rígidas e dinâmicas, Armandinho não teria condições de obter a mesma nota.

6. Conclusão

Os princípios da cooperação apresentam um novo paradigma de estudo sobre a conversação. Tanto as máximas conversacionais como a violação delas quando necessária geram na fala um conjunto de esforços em que os falantes cooperam entre si para que haja uma comunicação

eficaz.

O contexto é determinante pelo surgimento das implicaturas para que seja possível analisar a fala/conversaço. Na análise das tirinhas cômicas, a relação de humor ocorre justamente quando as máximas conversacionais são infringidas, fazendo com que o ouvinte faça implicaturas na busca de entender o conteúdo inferido das falas dos personagens.

Observa-se na análise das tirinhas que as implicaturas sempre geram humor, devido à inocência da personagem Armandinho e também das demais. Dessa forma, propicia ao leitor detectar as inferências a partir do conteúdo das falas das personagens, as quais estabelecem críticas sociais, e o leitor pode fazer por meio das implicaturas questionamentos a partir do contexto social das tiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALUÍSIO, Sandra Maria; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. O que é e como se constrói um *corpus*? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. *Caledoscópio*, Unisinos, vol. 4, n. 3, p. 156-178, set/dez.2006.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Trad.: Danilo. Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BECK, Alexandre. *Armandinho*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinhonho?fref=ts>>. Acesso em: 10-08-2016.

BRITO, Luan Tales de Araujo; ELIAS, Solange da Silva. O trabalho com o subgênero tirinha: o que se fala e o que se cala. VI SEMANA DE LETRAS-UEPB, 2011. Disponível em: <<http://entrechoques.ccha.uepb.edu.br/2012/2011/gt02/gt02T006.pdf>>.

CAMPOS, Josivane do Carmo, CRUZ, Regina Célia Fernandes. Levantamento dos elementos paralinguísticos de fala espontânea: proposta preliminar de uma anotação padrão. *Revista Científica da UFPA*. Disponível em: <http://www.cultura.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/ed_08/pdf/josivane_carmo.pdf>.

COSTA, Jorge Campos da. *A relevância da pragmática na pragmática da relevância*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. Disponível em:

<<http://www.pucrs.br/edipucrs/arelevanciadapragmatica.pdf>>.

ESPÍNDOLA, Lucienne Claudete. Pragmática da língua portuguesa. In: _____. *A pragmática da filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. Disponível em:

<http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p6/p6_6.pdf>.

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: _____. *Introdução à linguística II. Princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 161-177.

GONZALEZ, Marcos. Uma leitura pragmática da informação. GT 1: Estudos Históricos e Epistemológicos da Ciência da Informação. *XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XIII ENAN-CIB 2012*. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/236026741_Uma_leitura_pragmatica_da_informacao>.

GRICE, Herbert Paul. *Lógica e conversação*. Trad.: João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, Marcelo. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*, vol. 4. Campinas: Unicamp, 1982.

**INTERPRETAÇÃO, JURIDIQUÊS E A DIFICULDADE
DE ENTENDIMENTO DOS TEXTOS JURÍDICOS:
AS BARREIRAS
DE UMA LINGUAGEM HERMÉTICA NO DIREITO⁹**

Lorena Bomfim da Costa (FAMESC)

lorenabomfim16@hotmail.com

Pâmella do Carmo Silva (FAMESC)

pamellacs@outlook.com

Tauã Lima Verdan Rangel (UFF)

taua_verdan2@hotmail.com

RESUMO

Como é cediço, a linguagem é o instrumento através do qual o homem se utiliza para a comunicação, sendo um dos aspectos caracterizadores da racionalidade, emancipação intelectual e desenvolvimento de uma perspectiva crítico-reflexiva. Neste sentido, faz-se carecido de destacar que a linguagem encontra vinculação direta ao desenvolvimento das potencialidades de expressão e interpretação da capacidade humana, sendo responsável pela construção de relações e interações. É possível, então, em um primeiro momento, reconhecer que a linguagem desempenha a inclusão do homem em sociedade. Entretanto, nem sempre essa comunicação se faz clara e eficiente de forma a atender as situações cotidianas, especialmente falando do judiciário. A linguagem rebuscada é uma marca do direito, no entanto quando carregada de muitos termos técnicos, jargões e utilizando-se de forma excessiva do latim, mostra-se retórica. Não é proveitoso falar difícil para ser bem visto e entendido. Nesta senda, a proposta é demonstrar que a simplificação da linguagem tende a ser mais acessível e a evitar a barreira que se forma quanto à interpretação, bem como no entendimento do que se pretende dizer. O método empregado para a construção do presente é o hipotético-dedutivo, assentando-se na utilização de revisão bibliográfica e diálogo com fontes específicas sobre a temática. Depreende-se, assim, como conclusão, que a linguagem demasiadamente técnica e rebuscada empregada pelo direito brasileiro, sobretudo no Poder Judiciário, denominado *juridiquês*, desempenha papel excludente para parcela considerável da sociedade, atuando, por vezes, como elemento impeditivo para a criação do direito e para a autonomia dos indivíduos.

Palavras-chave: Interpretação. Entendimento. Textos Jurídicos. Barreira. *Juridiquês*.

1. Introdução

O direito é um ramo das ciências sociais que, assim como os de-

⁹ Trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa "Fases e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito".

mais campos de atuação, é dotado de linguagem e termos específicos que o caracterizam. Entretanto, quando utilizados de maneira exagerada esses termos, jargões e linguagem muito técnica, tendem a impor uma barreira que obstrui o entendimento daquele que está ouvindo ou mesmo lendo uma peça processual. Não é preciso falar e nem escrever difícil para ser bem visto ou entendido. Nesta senda, o presente artigo se propõe a discorrer acerca da dificuldade de interpretação e entendimento dos textos jurídicos devido ao emprego do denominado juridiquês, ou seja, linguagem rebuscada e demasiadamente técnica, em peças processuais e na fala dos operadores de direito. O objetivo deste é demonstrar a importância de haver clareza na linguagem jurídica, uma vez que ela é o maior instrumento da comunicação entre os operadores do direito e seus principais interlocutores, que na maioria das vezes são leigos.

2. Breves noções de linguagem

Inicialmente cabe esclarecer o que vem a ser linguagem, a fim de que o tema central deste, a ser tratado posteriormente fique mais bem esclarecido. Neste sentido, pode-se afirmar que, a linguagem nada mais é do que o instrumento utilizado pelo homem para expressar-se, seja pela fala, escrita ou outros meios convencionais. Consoante explica Vanessa Schwirkowsky (2014, s.p.), em seu cotidiano, o homem serve-se das chamadas linguagem verbal e não verbal para se comunicar, estando embutidas na linguagem verbal, a fala, bem como a escrita e na forma não verbal, música, gestos, imagens, entre outros. A linguagem verbal na forma oral é aquela utilizada quando se está frente a frente ao interlocutor, por exemplo, numa conversa. Nesta, aspectos como a postura, o tom de voz e expressões faciais contribuem para uma efetiva comunicação.

Já a linguagem verbal na forma escrita é utilizada, por exemplo, numa redação na qual quem escreve precisa deixar claro ao seu destinatário o que pretendia dizer. Na linguagem oral, o grau de formalidade a ser utilizado vai depender do ambiente em que se encontra quem está falando, do objetivo que deseja atingir, assim como de quem são os ouvintes. Existem situações que demandam que as falas sejam mais elaboradas ou que convém organizar um texto formal, de acordo com a norma culta da língua, todavia na maioria das vezes, faz-se o uso da linguagem coloquial.

De maneira geral, a linguagem se apresenta em dois aspectos, a saber: artístico e técnico. Neste sentido Edmundo Dantes Nascimento

explica o que vem a ser cada uma delas, vejam-se: “a linguagem artística, também denominada expressiva é a literatura, a saber, a expressão de uma arte. Busca a emoção estética, e, obviamente onde reina a emoção não deve haver normas rígidas. A linguagem técnica visa informar, ou convencer” (NASCIMENTO, 1999, p. 10 *apud* SCHWIRKOWSKY, 2014, s.p.). Através desses dois aspectos, é possível extrair que a primeira é a linguagem informativa, encontrada em livros didáticos e dirigida à inteligência, já a segunda é a linguagem lógica, que pertence à linguagem forense, e busca a razão por intermédio da expressão verbal do raciocínio, tendo por objetivo o convencimento.

Destarte, conforme Nedriane Scaratti Moreira, Flavia Martelli, Rose Makowski e Maria Stumpf (2010, p. 140), adentrando ao universo jurídico, torna-se imperioso destacar que a linguagem é essencial no direito, uma vez que é por meio dela que esta área em questão se origina e se desenvolve. O direito é um instrumento de controle social, criado da sociedade e para a sociedade, assim, ele deve ser encarado como uma instituição que acompanha passo a passo a história da humanidade, sendo um processo passível de mudanças e realizado sempre objetivando o bem comum. Partindo dessa premissa, bastante pertinente é a colocação de Edmundo Dantes Nascimento que aduz:

A linguagem socializa e racionaliza o pensamento. É axiomático, moderadamente, que quem pensa bem, escreve ou fala bem. Assim cabe ao advogado e ao juiz estudar os processos do pensamento, que são o objeto da Lógica, conjuntamente com a expressão material do pensamento que é a linguagem. Talvez nenhuma arte liberal necessite mais de forma verbal adequada que a advocacia, isto porque o jurista não examina diretamente os fatos, porém fá-lo mediante uma exposição deles, e esta exposição é, necessariamente, textos escritos ou depoimentos falados. (NASCIMENTO, 1995, p. 3 *apud* MOREIRA *et al.* 2010, p. 140).

Logo, fica claro aqui que o operador do direito nunca deve esquecer da função social da linguagem na sua área, em razão de que muito mais do que falar ou produzir uma peça processual, ele deve ter em foco qual é destinatário da mensagem que quer transmitir. Insta salientar que, por vezes, esse destinatário é leigo e deseja saber que direitos estão sendo defendidos ou violados, assim, precisasse dosar a maneira de falar e a escrita do texto, de modo que a linguagem técnica não sacrifique nunca a clareza do que está sendo dito.

3. A linguagem jurídica e o juridiquês

Como é cediço, a linguagem jurídica é e sempre foi marcada por formalismos e burocracias. Assim, é possível reconhecer que no direito, como em qualquer área de atuação existe uma linguagem diferente, entre advogados, juízes, promotores, composta por jargões e termos técnicos próprios. Certas palavras e expressões tornam-se fundamentais na construção de falas e textos jurídicos, pois a eles conferem sentido e forma. Muitos são os estudiosos que afirmam o quão indispensável é a linguagem tanto falada quanto escrita no âmbito jurídico, sendo ela a matéria-prima para o desenvolvimento das atividades da área. (VILAÇA, 2015)

Nesta linha de visada, o mesmo site menciona que as leis são pensadas, discutidas e elaboradas tendo como finalidade, serem claras, contextualizadas de acordo com o caso e entendidas na sua essência, cabendo ao jurista, como um estudioso, gramático e apreciador das diferentes nuances de textos, ler, compreender e interpretar peças profissionais e outros documentos. O recurso utilizado para entender o que a legislação diz é ler bastante doutrinas, jurisprudências e estar alicerçado em princípios a fim de que esses possam dar ao intérprete um norte.

Na supracitada fonte, encontra-se ainda que, para que um operador do direito, por exemplo, fale bem e escreva com propriedade é necessário que essa pessoa possua um hábito de leitura e do estudo das estruturas da língua portuguesa, ou seja, a voz da gramática avocando precisão na construção de textos e falas e afluindo a formalidade sem rigorismos, a concisão sem formalismos e a clareza sem imperfeições. Em síntese, o texto legal, sentenças, peças profissionais e demais documentos produzidos na esfera do direito devem ser sociais por excelência, para atender aos mais diversos públicos, sendo constituído por palavras também sociais.

Segundo, Vanessa Schwirkowsky (2014, s.p.) e Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (s.d., s.p.), a linguagem jurídica quando demasiadamente recheada de palavras arcaicas, termos técnicos, jargões, palavras em latim, forma o denominado juridiquês, que é encarado por muitos como burrice e pode ser vislumbrado até hoje nos pronomes de tratamento, mesmo fora do âmbito forense entre os pares, na burocracia que envolve o processo. Conforme Vanessa Schwirkowsky (s.p, 2014), a palavra juridiquês não integra ainda os principais dicionários brasileiros e antigamente era utilizada como chacota para nomear o linguajar rebuscado dos operadores de direito. Essa palavra ganhou mais força depois que a

Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) lançou a campanha pela simplificação do juridiquês em 28 de agosto de 2005.

De acordo com o escólio apresentado por Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (s.p., s.d.), o juridiquês nada mais é do que um neologismo criado no meio jurídico para determinar essas pompas desnecessárias que acabam construindo ideia diversa daquela que se almejava transmitir. As pessoas acabam por não entender o que se pretendia dizer ou ainda, pelo uso desmedido de latim, acabam tendo ideias retorcidas, como ocorreu no caso a seguir delineado:

Diz a lenda que Rui Barbosa, ao chegar em casa, ouviu um barulho estranho vindo de seu quintal. Chegando lá, constata haver um ladrão tentando levar seus patos de criação. Ele se aproxima vagarosamente do indivíduo e surpreendendo – o ao tentar pular o muro, com seus amados patos, disse-lhe: – Óh bucéfalo anácrono! Não o interpelo pelo valor intrínseco dos bípedes palmípedes, mas sim pelo ato vil e sorrateiro de profanares o recôndido da minha habitação, levando meus ovíparos á sorrelfa e á socapa. Se fazes isso por necessidade, transijo; mas se é para zombares da minha elevada prosopopeia de cidadão digno e honrado, dar-te-ei com minha bengala fosfórica bem no alto da tua sinagoga e o farei com tal ímpeto que te reduzirei á quinquagésima potência que o vulgo denomina nada. E o ladrão confuso diz: Doutor, eu levo o deixo os patos? (VILAÇA, 2015, s.p.)

Ademais, como o direito é um ramo bastante diversificado em que seus operadores tendem a querer encaixar a forma erudita em coisas simples e florear muito nas expressões, abaixo foram trazidas algumas dessas expressões mencionadas por Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (s.d., s.p.) e seus significados. (i) *Alvazir de piso*: o juiz de primeira instância; (ii) *Aresto doméstico*: alguma jurisprudência do tribunal local; (iii) *Autarquia ancilar*: Instituto Nacional de Previdência Social (INSS); (iv) *Caderno indiciário*: inquérito policial; (v) *Cártula chéquica*: folha de cheque; (vi) *Consorte virago*: esposa; (vii) *Digesto obreiro*: Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); (viii) *Ergástulo público*: cadeia; (ix) *Exordial increpatória*: denúncia (peça inicial do processo criminal); (x) *Repositório adjetivo*: Código de Processo seja Civil ou Penal. No tocante a isso, o ministro Edson Vidigal, do Superior Tribunal de Justiça,

[...] compara o juridiquês ao latim em missa, acobertando um mistério que amplia a distância entre a fé e o religioso; do mesmo modo, entre o cidadão e a lei. Ou seja, o uso da linguagem rebuscada, incompreensível para a maioria, seria também uma maneira de demonstração de poder e de manutenção do monopólio do conhecimento. (VIDIGAL, s.d., s.p. *apud* ANDRADE, s.d., s.p.)

Muito se engana quem acredita que usar o juridiquês é uma maneira de demonstrar que sabe mais ou é melhor que os outros. Não é proveitoso falar difícil para ser bem visto e entendido, até porque não adianta nada falar de um jeito que seu interlocutor não entenda. Assim, veja-se mais um exemplo do uso do juridiquês mencionado por Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (s.d., s.p.):

V. Ex^a., data máxima vênia não adentrou às entranhas meritórias doutrínarias e jurisprudenciais acopladas na inicial, que caracterizam, hialinamente, o dano sofrido.

Com espia no referido precedente, plenamente afinçado, de modo consuetudinário, por entendimento turmário iterativo e remansoso, e com amplo supedâneo na Carta Política, que não preceitua garantia ao contencioso nem absoluta nem ilimitada, padecendo ao revés dos temperamentos constritores limados pela dicção do legislador infraconstitucional, resulta de meridiana clareza, tornando despicienda maior peroração, que o apelo a este Pretório se compadece do imperioso prequestionamento da matéria alojada na insurgência, tal entendido como expressamente abordada no Acórdão guerreado, sem o que estéril se mostrará a irresignação, inviabilizada ab ovo por carecer de pressuposto essencial ao desabrochar da operação cognitiva.

Fazendo uma simples tradução do que está posto nos parágrafos anteriores. Tem-se: (i) V. Ex^a. Não abordou devidamente a doutrina e a jurisprudência citadas na inicial, que caracterizam, claramente, o dano sofrido; (ii) Um recurso, para ser recebido pelos tribunais superiores, deve abordar matéria explicitamente tocada pela instância inferior ao julgar a causa. Se isto não ocorrer, será pura e simplesmente rejeitado, sem exame do mérito da questão. Outro ponto que merece destaque no juridiquês, conforme Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (s.d., s.p.), é o uso desmedido do latim. Assim, cabem alguns esclarecimentos acerca do assunto. A língua portuguesa teve origem no latim, mas foi evoluindo até tornar-se o que é hoje, uma língua que não despreza suas raízes, mas que utiliza termos mais simples para desenvolver-se.

No entanto, é possível destacar expressões jurídicas latinas que foram incorporadas a língua portuguesa, tais quais: (i) *habeas corpus* – que é uma ação judicial com o objetivo de proteger o direito de liberdade de locomoção lesado ou ameaçado por ato abusivo de autoridade; (ii) *habeas data* – que é uma ação que assegura o livre acesso de qualquer cidadão a informações a ele próprio relativas, constantes de registros, fichários ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público; e (iii) *data vênia* – que remete a uma expressão com a qual se inicia uma argumentação, contrariando a opinião de outrem, com o devido respeito. A crítica quanto ao latim não diz respeito ao seu uso, mas sim

aos casos em que se usa de maneira desmedida, sem observar o real significado das palavras ou expressões. De modo geral, o uso descomedido do latim funciona como elemento de distanciamento entre o operador do direito e o homem comum o qual, muitas vezes, não é uma pessoa culta.

Enfim, de acordo com Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (s.p, s.d), o uso da linguagem técnica não é nem pode ser pressuposto para o emprego do juridiquês. A linguagem técnica jurídica, dessa forma, deve ser clara e objetiva. Basta, portanto, que se prime por empregar uma linguagem culta, num texto com parágrafos concisos e bem estruturados, nos quais a ideia principal esteja evidente. Ademais, sempre que for necessário, aquele que redige o texto pode recorrer ao aposto para explicar acerca do trata determinado termo ou expressão.

4. *Juridiquês como barreira ao acesso à justiça*

Conforme Nirlene da Consolação Oliveira (s.d., s.p.), a Carta Magna de 1988, em seu artigo 5º, XXXV, assegura o direito de acesso à justiça para todos e, dessa forma o institui como um dos pilares para assegurar cidadania plena. Através do amadurecimento da ideia de um Estado Democrático de Direito, chega-se ao entendimento de que o direito de acesso à justiça é algo abstrato, pois garante-se o direito de ingresso em juízo em caso de lesão ou ameaça a direito, porém, não se garante a efetividade e os mecanismos que viabilizarão este direito. Insta salientar que os princípios, tais como o da inafastabilidade da jurisdição, dignidade da pessoa humana, igualdade e do direito ao devido processo legal funcionam como base para que o direito de acesso à justiça possa ser concretizado. Assim, o direito de acesso a justiça passou e passa ainda hoje por transformações que o permitem contemplar as classes populares e menos instruídas.

A referida autora, trazendo um entendimento amplo, conceituou o direito de acesso à justiça como um sistema que garante uma interação de forma cidadã; é, ainda, o acesso a uma ordem jurídica justa, em que os conflitos são tratados e resolvidos de maneira isonômica, sendo certo que esse acesso jamais se concretizará isoladamente, sem que outros direitos se efetivem e lhe sirvam de alicerce (OLIVEIRA, s.d.). Nesta senda, ela afirmou que a concepção do que seja o acesso à justiça ultrapassa o fato de o cidadão ter ou não ter sua lide nas gavetas do judiciário. Como

exemplo desse livre acesso, pode-se citar a gratuidade de justiça, que permite que litígios de alguns indivíduos desfavorecidos economicamente venham à apreciação do judiciário. (OLIVEIRA, s.d.)

No entanto, o fato é que nem todo cidadão brasileiro tem direito de acessar a justiça, visto que por parte do próprio judiciário há uma espécie de segregação quanto à linguagem utilizada. Logo, não tem direito de acesso à justiça nenhum daqueles para os quais a linguagem jurídica é uma língua alienígena. É certo que o legislador demonstrou preocupação em dar ao direito de acesso à justiça uma moldura constitucional; porém, não basta prescrever o direito, é imprescindível que se viabilize o direito a ter direitos, que nada mais é que desobstruir o caminho que leva à justiça. Nessa linha, bastante pertinente foi o que disse a o juiz Rodrigo Collaço, “a linguagem jurídica afasta a população do Poder Judiciário” (s.d., s.p., *apud* OLIVEIRA, s.p, s.d), o que leva a considerá-la como um dos obstáculos ao acesso à justiça.

Como é cediço, a linguagem jurídica é produto de uma construção sociocultural, imprescindível à efetivação do acesso à justiça e, em consonância com o que determinam os ditames constitucionais, deveria estar ao alcance de todos. Entretanto, via de regra, ela, por vezes é a primeira a se colocar como uma grande muralha entre o cidadão e o texto jurídico, seja ele escrito ou oral, tornando-se grande responsável pelo desconhecimento do direito e, por consequência, óbice ao acesso à justiça

Por meio da leitura do artigo de Leda Verdiani Tfouni e Dionéia Motta Monte-Serrat (2010, s.p. *apud* OLIVEIRA, s.d., s.p.), infere-se que, por tentar trazer ao texto jurídico clareza, precisão e abrangência, a linguagem jurídica acaba por homogeneizar os sentidos, deixando de lado a desigualdade nas formações sociais; e o discurso técnico, que segue à risca a norma padrão, elaborado em grande formalidade, acaba por marginalizar e excluir sujeitos com baixo grau de formação. Nas palavras de Heliana Maria Coutinho Hess (2004, p. 01 *apud* OLIVEIRA, s.d., s.p.), “o conceito de acesso à justiça é universal”, figurando como resultado da análise dos conflitos surgidos em sociedades, nas quais se pretendeu amenizar a desigualdade socioeconômica, através da intervenção do Estado, promovendo o bem-estar social. A partir de uma conjugação entre fatores econômicos, sociais e culturais, Luciana Camponez Pereira Moralles assevera que:

[...] a barreira social de acesso à justiça é percebida sobretudo nas camadas mais pobres da sociedade, que em nosso país é a grande maioria da população, pois normalmente o grau de pobreza está atrelado ao grau de pouca educação e informação das pessoas. (MORALLES, 2006, p. 75 *apud* OLIVEIRA, s.d., s.p.)

Logo, merece destaque aqui o que diz o ilustre Nelson Mandela (*apud* OLIVEIRA, s.p., s.d.), que tratou com excelência a respeito da linguagem: “Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração”. Dessas simples palavras, porém com grande profundidade, podemos extrair os princípios tais como o da clareza e da igualdade, que visam possibilitar àquele que não possui muita instrução, por exemplo, que possa ter assegurado seu direito pleno de acesso à justiça.

No mesmo sentido vem Winston Churchill (*apud* ANDRADE, s.d., s.p.), brilhantemente aduzindo sobre a simplificação da linguagem: “Das palavras, as mais simples: das mais simples, a menor”. Isso quer dizer que sempre se deve priorizar pelo uso de palavras que tragam maior clareza para o texto e, sempre que possível, pelas que são de menor tamanho. Essas dicas são importantes, pois elas determinam a escolha do vocabulário a ser utilizado no texto, que pode contribuir ou não para a compreensão. Infelizmente, o que encontramos hoje no discurso jurídico são palavras empoladas que enrolam, enrolam e não dizem nada. Neste sentido, são as lições apresentadas por Joseval Viana:

[...] exige-se do profissional do direito competência linguística e capacidade intelectual, pois ele deve dominar as técnicas da redação forense para veicular com propriedade sua mensagem jurídica. Muitas vezes, os juízes de direito indeferem as petições iniciais, porque elas não transmitem uma mensagem jurídica inteligível [...] (VIANA, 2006, s.p. *apud* MOREIRA, 2010, p. 143).

Elementos como a clareza, a objetividade e a concisão são imprescindíveis para uma boa comunicação, seja na fala ou na escrita e, tais elementos conduzem a uma construção adequada do que se pretende transmitir. Para Mário Ferreira dos Santos, a clareza na linguagem jurídica se mostra imprescindível:

[...] deve-se escrever com as palavras que usamos na linguagem comum. Por isso convém evitar-se os arcaísmos, expressões raras e obsoletas. Quando o discurso, a palestra ou o relato refram-se a temas científicos e filosóficos deve ser empregada a terminologia em uso nessas ciências. A finalidade dessa regra

é garantir a clareza que é uma das qualidades principais de um bom estilo (SANTOS, 1954 *apud* MOREIRA, s.d., p. 144)

O que se vê ainda nos textos jurídicos são parágrafos longos em que as ideias são redundantes e não são claras, ou seja, por vezes, os profissionais do direito não conseguem passar o que querem e acabam repetindo o mesmo assunto em outros parágrafos. Não é raro isso acontecer. As pessoas se perdem totalmente em um emaranhado de informações. Destarte, de acordo com Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (s.p, s.d), o emprego de uma linguagem complexa, rebuscada, tal qual é o juridiquês, mostra-se como uma barreira para a interpretação e entendimento dos textos jurídicos; é uma forma de afastar o cidadão da comunicação de seus direitos e de seus deveres. Este recurso torna o processo mais moroso e, por conseguinte, a justiça mais lenta. Decididamente, empregar juridiquês é estar na contramão da celeridade. Por isso, existem campanhas no judiciário que propõem o fim do juridiquês e promovem a linguagem jurídica clara, correta e concisa.

5. A campanha judiciária pela simplificação da linguagem hermética

A linguagem jurídica deveria servir como uma ponte, ou seja, permitir que as pessoas e o Poder Judiciário se interligassem, contudo, devido ao seu caráter excessivamente rebuscado, podendo se tornar pedante e retórico, atua na verdade como uma barreira ao acesso das pessoas ao mesmo, desvirtuando-se de seu propósito. Neste sentido, Lilian Divina Leite diz que:

É notória a dificuldade que os leigos na área jurídica têm para compreender uma decisão judicial e até mesmo ter conhecimento de quais seriam os seus direitos garantidos por lei. Se um indivíduo não tem se quer o direito de entender o que está sendo resolvido sobre sua vida em uma sala de audiência, como poderemos afirmar que primamos pela dignidade da pessoa humana? Se o povo desconhece até mesmo seus direitos, como irão buscar a tutela jurisdicional? (LEITE, 2009, s.p.)

Após a encomenda de uma pesquisa ao IBOPE em 2003 que avaliasse a opinião popular acerca do judiciário, obteve-se como resultado uma grande insatisfação popular, principalmente do público leigo, acerca da adoção da linguagem hermética no meio jurídico, justificando, assim, a criação de campanhas que apoiassem a simplificação da linguagem jurídica (DIVINA, 2009). Nesta senda, a Associação dos Magistrados Bra-

sileiros criou em 2005, através da Comissão de Efetividade da Justiça Brasileira, a Campanha Nacional pela Simplificação da Linguagem Jurídica implementada, a princípio, na Faculdade de Direito Fundação Getúlio Vargas no dia do Advogado, dia 11 de agosto. Posteriormente a mesma foi implementada nos estados de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e no Distrito Federal. (AMB, s.d.)

Esta campanha teve com público-alvo os estudantes de direito, uma vez que a linguagem jurídica hermética começa a se tornar familiar quando do estudo do direito e por isso é o melhor momento para se combater o excesso. O lema da campanha é: “Ninguém valoriza o que não conhece”, já que o juridiquês faz com que a linguagem se torne incompreensível por grande parte da população, não sendo, portanto, nem conhecida nem valorizada, sendo este um dos maiores desafios para que o Poder Judiciário esteja ao alcance da população (AMB, s.d.). Sendo assim, o Presidente da Associação dos Magistrados Brasileiros, à época, Rodrigo Collaço e Pasquale Cipro Neto deram palestras divulgando a campanha nos estados supracitados. O termo juridiquês é um neologismo que surgiu com essa campanha a fim de nomear a linguagem jurídica repleta desnecessariamente de termos demasiadamente rebuscados, termos técnicos, jargões jurídicos e expressões em latim.

Como forma de incentivo aos estudantes e forma de prestígio aos magistrados que estão associados a entidade em questão e que desenvolvam formas de simplificação da linguagem no seu cotidiano foram criados dois concursos. O primeiro premiava estudantes que desenvolvessem os melhores trabalhos relacionados ao tema da campanha, tendo 72 inscrições, sendo os prêmios de R\$6 mil, R\$4 mil e R\$2 mil, para o primeiro, segundo e terceiro lugar, respectivamente além de certificados. O segundo premiava magistrados, tendo 18 inscrições das quais três foram premiadas com um notebook, caso fosse o primeiro lugar, um *desktop*, caso fosse o segundo, e um *palm top*, para o terceiro. Foi, também, publicado um livreto com termos simplificados e acessíveis da linguagem usada pelos operadores do direito quando da confecção de documentos, sendo o mesmo intitulado: “O judiciário ao alcance de todos: noções básicas de juridiquês”. (AMB, s.p.)

Nelson Calandra, Presidente da Associação dos Magistrados Brasileiros em 2012, argumentou sobre a efetividade da campanha dispondo que: “Nossa campanha de 2005 deu ótimos frutos. A maioria dos juízes que não priorizava a clareza nas sentenças corrigiu alguns excessos. Até hoje, a cartilha que preparamos é procurada” (CALANDRA, 2012, s.p.).

Por conseguinte, faz-se notar que a campanha alcançou a realização do objetivo almejado e serve de parâmetro para que os novos operadores do direito optem por uma linguagem mais clara e acessível à população, não abandonando os termos necessários, mas evitando-se os excessivos. (DIVINA, 2009)

6. Disposições legais acerca da linguagem jurídica

Por ser um ramo das ciências sociais, o direito, como cediço, possui seus formalismos e expressões próprios. Contudo, o juridiquês atua como um obstáculo ao acesso das pessoas ao judiciário por dificultar a compreensão e a interpretação de seus textos, acarretando em contrariedade ao princípio da isonomia, vez que apenas a menor parcela da população familiarizada com a linguagem jurídica poderá entender adequadamente a mesma linguagem, enquanto que a maior parte da população, principalmente o público leigo, não possui a mesma facilidade de compreensão. É sabido que alguns termos técnicos e expressões latinas são necessários à elaboração das peças e textos, contudo critica-se apenas o uso desnecessário, focando no juridiquês (DIVINA, 2009).

Pensando na questão linguística das normas jurídicas, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, no art. 59, parágrafo único que a responsabilidade pela disposição acerca da elaboração, redação, alteração e consolidação das leis fica a cargo de lei complementar (BRASIL, 1988). Por conseguinte, promulgou-se a Lei Complementar nº 95/1998 que trata do tema citado acima, e em seu art. 11 e respectivos incisos traz parâmetros que devem ser observados quando referentes a linguagem legal, *in verbis*:

Art. 11. As disposições normativas serão redigidas com clareza, precisão e ordem lógica, observadas, para esse propósito, as seguintes normas:

I – para a obtenção de clareza:

a) usar as palavras e as expressões em seu sentido comum, salvo quando a norma versar sobre assunto técnico, hipótese em que se empregará a nomenclatura própria da área em que se esteja legislando;

b) usar frases curtas e concisas;

c) construir as orações na ordem direta, evitando preciosismo, neologismo e adjetivações dispensáveis;

d) buscar a uniformidade do tempo verbal em todo o texto das normas legais, dando preferência ao tempo presente ou ao futuro simples do presente;

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

e) usar os recursos de pontuação de forma judiciosa, evitando os abusos de caráter estilístico;

II – para a obtenção de precisão:

a) articular a linguagem, técnica ou comum, de modo a ensejar perfeita compreensão do objetivo da lei e a permitir que seu texto evidencie com clareza o conteúdo e o alcance que o legislador pretende dar à norma;

b) expressar a ideia, quando repetida no texto, por meio das mesmas palavras, evitando o emprego de sinonímia com propósito meramente estilístico;

c) evitar o emprego de expressão ou palavra que confira duplo sentido ao texto;

d) escolher termos que tenham o mesmo sentido e significado na maior parte do território nacional, evitando o uso de expressões locais ou regionais;

e) usar apenas siglas consagradas pelo uso, observado o princípio de que a primeira referência no texto seja acompanhada de explicitação de seu significado;

f) grafar por extenso quaisquer referências a números e percentuais, exceto data, número de lei e nos casos em que houver prejuízo para a compreensão do texto;

g) indicar, expressamente o dispositivo objeto de remissão, em vez de usar as expressões ‘anterior’, ‘seguinte’ ou equivalentes;

III – para a obtenção de ordem lógica:

a) reunir sob as categorias de agregação - subseção, seção, capítulo, título e livro - apenas as disposições relacionadas com o objeto da lei;

b) restringir o conteúdo de cada artigo da lei a um único assunto ou princípio;

c) expressar por meio dos parágrafos os aspectos complementares à norma enunciada no caput do artigo e as exceções à regra por este estabelecida;

d) promover as discriminações e enumerações por meio dos incisos, alíneas e itens. (BRASIL, 1998, s.p.)

No mundo jurídico a falha de comunicação entre emissor e destinatário acarreta grave prejuízo, uma vez que fere princípios constitucionais como da clareza de informações, acesso à justiça obstruindo o direito do cliente a ter maiores esclarecimentos sobre determinado processo, afastando-o do judiciário. Neste sentido, Lucas Correia de Lima entende que:

Deste modo, acusações, em qualquer esfera jurídica, demandadas com base em linguagem indecifrável e de difícil entendimento, devem acarretar a inépcia da petição caso não haja a devida correção do teor de forma a facilitar a leitura. Isso porque exercer a defesa não é apenas conhecer as acusações que

nos imputam, mas, sabendo da existência delas, compreender o que nos demandam. (LIMA, 2016, s.p.)

Isto é, o uso do juridiquês não afronta somente a Lei Maior, a Lei Complementar nº 95/1998, mas também o art. 8, item 2, alíneas “a” e “b” do Pacto de São José da Costa Rica que estabelece o direito do acusado a assistência gratuita a tradutor ou intérprete caso não compreenda ou não fale a língua do juízo, e ao estabelecer a questão da “não compreensão” abrange a situação fatídica resultante do prejuízo da utilização do juridiquês. Sendo assim, Lucas Correia de Lima ainda estabelece que: “Falar de maneira incompreensível pelo “juridiquês não é falar de forma técnica. Técnica é aprofundar sua instrução profissional. Falar juridiquês é negar à sociedade o direito de saber do que lhe é dado ter claro e preciso esclarecimento” (LIMA, 2016, s.p.). O profissional do direito que faz uso do juridiquês para mero embelezamento de seus textos contraria seu principal papel em relação a sociedade: o de atuar na luta pelos direitos e garantias individuais e coletivos, privando a população do direito de conhecimento e também compreensão do judiciário e de seus instrumentos

7. Conclusão

A linguagem erudita é marca do direito, entretanto a mesma deve ser a ponte que dá acesso à população ao Poder Judiciário e não uma barreira entre os mesmos. O direito possui seus termos técnicos e expressões próprios inerentes a qualquer ramo, contudo a linguagem jurídica deve permear todos os setores da sociedade de maneira que um especialista jurídico, um professor e até mesmo um gari sejam capazes de compreender o que está sendo dito. O juridiquês, por ser um neologismo configurado quando do uso desmedido e desnecessário de formalismos jurídicos e expressões latinas, obsta a comunicação voltada para o mundo jurídico.

A linguagem hermética jurídica deve ser simplificada para que alcance seu objetivo como meio de comunicação, uma vez que a comunicação só será relevante quando o conteúdo transmitido é assimilado pelo interlocutor. A iniciativa de simplificação desta linguagem foi da Associação dos Magistrados Brasileiros com a Campanha Nacional pela Simplificação da Linguagem Jurídica implementada em 2005, mas que possui efeitos ainda hoje. Na sociedade só será possível o exercício efetivo de cidadania quando o discurso jurídico for democratizado, pois numa soci-

idade em que o princípio da igualdade é fundamental, o direito deve ser o primeiro a valer-se do mesmo não monopolizando mais seus discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Adriana. AMB lança campanha pela simplificação do jurídiquês. *Conjur*, 2005. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2005-ago-10/amb_lanca_campanha_simplificacao_juridiques>. Acesso em: 26-11-2016.

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. *O jurídiquês e a linguagem jurídica: o certo e o errado no discurso*. Disponível em: <www.amatra17.org.br/arquivos/4a1d8f3c15d4d.doc>. Acesso em: 19-11-2016.

ASSOCIAÇÃO dos Magistrados Brasileiros. *Campanha pela simplificação da linguagem jurídica*. Disponível em: <http://www.amb.com.br/index.asp?secao=campanha_juridiques>. Acesso em: 26-11-2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26-11-2016.

_____. *Lei complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26-11-2016.

DIVINA, Lilian. *Simplificação da linguagem jurídica*. Disponível em: <<https://blogdaliliandivina.wordpress.com/tag/simplificacao-pela-linguagem-juridica-campanha-da-amb-juridiques-acesso-a-justica-lilian-divina-leite-youtube-reportagem>>. Acesso em: 26-11-2016.

LIMA, Lucas Correia de. Por que insistimos em falar jurídiquês? *Mega Jurídico*, 2016. Disponível em: <<http://www.megajuridico.com/11252-2>>. Acesso em: 26-11-2016.

MOREIRA, Nedriane Scaratti, MARTELLI, Flavia; MAKOWSKI, Rose Maria; STUMPF, Alana Carina. *Linguagem jurídica: termos técnicos e jurídiquês*. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjGl_XSuNXQAhULf5AKHQ0mCFkQFggj-MAE&url=http%3A%2F%2Feditora.unoesc.edu.br%2Findex.php%2Facs%2Farticle%2Fview%2F193&usq=AFQjCNHPuOnbDiy_i6IzSyyWMIr5uapsHQ&sig2=6OLdDdFf18WYfHuq9JxCUg>. Acesso em: 19-11-2016.

OLIVEIRA, Nirlene da Consolação. Linguagem jurídica e acesso à justiça. *Revista Pensar*. Disponível em: <http://revistapensar.com.br/direito/pasta_upload/artigos/a121.pdf>. Acesso em: 19-11-2016.

SCHWIRKOWSKY, Vanessa. *Linguagem x juridiquês*. Jus navegandi, 2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/28441/linguagem-x-juridiques>>. Acesso em: 19-11-2016.

VILAÇA, Vilmar de Carvalho. Linguagens jurídicas e juridiquês. *Slideshare*, 2015. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/rafilos23/linguagem-juridica-ejuridiqu>>. Acesso em: 19-11-2016.

LEI 13.146/2015: O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fernanda Vivacqua (UENF)
fernandavivacqua@hotmail.com
Nadir S'antana (UENF)
nadirsantanna@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo pretende examinar o discurso da educação inclusiva trazida pela Lei 13.146 de 2015, considerando a igualdade em acesso (não discriminação) ao ensino como fator do interdiscurso, buscando compreender o alcance da norma frente à realidade da sala de aula, pautando-se como parâmetro para estudo o contexto jurídico em que a norma fora criada e a possível tensão de sua aplicabilidade em redes regulares de ensino. De início, demonstrará de forma breve conceitos relacionados ao âmbito da análise de discurso, bem como dispositivos de normas internacionais válidas no ordenamento jurídico brasileiro, para depois observar como e em que medida esses dispositivos interferiu na formação da Lei 13.146 de 2015 ao que toca a educação inclusiva. E, por fim, demonstrará como o estudo da análise de discurso é capaz de influenciar na compreensão da criação dessa lei.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Lei 13.146 de 2015.
Análise do discurso. Interdiscurso. Linguagem.

1. Introdução

A Lei 13.146 de 2015 promoveu com mais solidez a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, levando-se em consideração dispositivos constitucionais, além de vários Tratados internacionais aderidos pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Com o advento legal, passou-se a ser obrigatório nas escolas de ensino regular estruturas físicas adequadas a pessoas com deficiências, equipe pedagógica capacitada e contratação de mediadora, se necessário, para auxiliar ao aluno em sua aprendizagem durante a aula. (BRASIL, 2015)

Apesar do amplo acesso, o tema ainda não deixou de ser complexo, sendo ainda discutível o campo de sua efetividade social, discussão esta que se torna pertinente, à medida que dispositivos que versam sobre Educação Inclusiva já se tornaram objeto de Ação de Declaração de In-

constitucionalidade, demonstrando-se, de início, portanto, a complexidade da norma frente à realidade social¹⁰.

Nesse contexto, é que a efetividade da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência é questionada. Por esta razão é que o presente estudo pretende apontar conceitos relevantes do estudo da análise de discurso, para que ao final o leitor consiga refletir sobre o real significado da inclusão.

2. Formação discursiva da Lei 13.146 de 2015

2.1. Conceito de discurso

Na análise do discurso, procura-se entender a língua fazendo sentido, ou seja, como o discurso está sendo produzido. Em outras palavras, significa compreender como a história e a sociedade está sendo significada no discurso, levando-se em consideração o contexto histórico e social. (ORLANDI, 1990, p. 15)

Nesse sentido, Helena Hathsue Nagamine Brandão (2004) corrobora a afirmação de Orlandi (1990), ao definir discurso como um fenômeno da linguagem não mais focado apenas na língua, mas, sim, enquanto ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. (BRANDÃO, 2004, p. 11)

2.2. Conceito de interdiscurso

Interdiscurso pode ser compreendido através da noção de universo de discurso, utilizada por Michel Pêcheux e por Dominique Maingueneau, de que um discurso não nasce de um retorno às próprias coisas, mas de um trabalho sobre outros discursos. (POSSENTI, 2009, p. 382)

Da mesma forma, Helena Hathsue Nagamine Brandão (2004) destaca essa compreensão quando esclarece a importância do interdiscurso ao discurso, ao citar Dominique Maingueneau (1984), que diz que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos. (MAINGUENEAU, 1984, p. 11, *apud* BRANDÃO, 2004, p. 89)

¹⁰ Cf. Notícia disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=297473>>.

Logo, é possível compreender o interdiscurso remete tanto a uma propriedade constitutiva de todo discurso como ao conjunto das relações explícitas ou implícitas que um discurso mantém com outros discursos.

2.3. Educação inclusiva e a Lei 13.146 de 2015: discurso e interdiscurso

Antes de tudo, a Constituição da República elegeu como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º, II e III), e como um dos seus objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV). Da mesma forma, os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.¹¹

No âmbito internacional, destaca-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Senão vejamos:

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por: 1. Deficiência: O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. 2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência: a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Ainda, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência:

¹¹ Cf. Art. 16 da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948; arts. 13 e 14 do Pacto Interamericano dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais; arts. 20 e 29 da Convenção Relativa à Luta Contra Discriminação no Ensino da Convenção sobre Direito da Criança; art. 13 do Protocolo Adicional a Convenção Americana dos Direitos Humanos-PIDESC; Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra Pessoa Portadora de Deficiência;

Artigo 24. Item 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos (...). Item 2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência.

Assim, verifica-se o mesmo raciocínio na Lei 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) relativa à educação inclusiva. Vejamos:

Art. 1^a É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008¹², em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil¹³, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009¹⁴, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Nesta perspectiva, é possível verificar que a formação discursiva da Lei 13.146 de 2015 é calcada na não discriminação, que se revela como fator do interdiscurso.

¹² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>.

¹³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art5§3>.

¹⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>.

Em outras palavras, sua formação partiu-se de conexões entre vários discursos jurídicos existentes à época de sua criação, o que fortalece ainda mais a obrigatoriedade de inclusão no campo jurídico.

3. *Considerações finais*

No presente trabalho, com intuito de trazer significado a norma, pretendeu-se demonstrar a não discriminação enquanto fator do interdiscurso na formação Lei 13.146 de 2015, utilizando-se, para tanto, conceitos da análise de discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL, República Federativa do. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constituicao.htm> Acesso em: 30-08-2015.

BRASIL. *Lei 13.146 de 2015*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

BRASIL. *Lei 9394 de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30-08-2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: 17-08-2015.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. *Convenção das Nações Unidas sobre o direito das crianças*, adotada em 20 de novembro de 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 30-08-2015.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Aces-

so em: 30-08-2015.

_____. *Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos*, de 16 de dezembro de 1966. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>.

Acesso em: 30-08-2015.

ORGANIZAÇÃO dos Estados Americanos. *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*, de 22 de novembro de 1969. Disponível em:

<http://www.aidpbrasil.org.br/arquivos/anexos/conv_idh.pdf>. Acesso

em: 30-08-2015.

ORLANDI, *Eni de Lourdes Puccinelli*. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1990.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

LEITURA, GRAMÁTICA E TECNOLOGIA, UMA IMBRICAÇÃO A FAVOR DO CONHECIMENTO

Dagmar Vieira Nogueira Silva (UEMS)

dagmarvns@hotmail.com

Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

A tecnologia já faz parte da vida da maioria das pessoas, está presente em diversas formas e em quase todos os lugares do mundo. Ignorar ou não permitir o uso desse produto da ciência desenvolvido pelo homem é, de certa forma, se mostrar na contramão das descobertas e avanços consideráveis em muitas áreas do conhecimento. Valendo-se desse pensamento e refletindo sobre o dilema que muitas escolas vêm enfrentando em torno da permissão ou não ao uso de celulares em sala de aula, este artigo em forma de relato de experiência propõe algumas ideias exitosas que mesclam atividade de leitura, gramática e de produção textual com a tecnologia disponível em aparelhos celulares, fazendo deste dispositivo, um meio valioso na construção do conhecimento e uma ótima ferramenta para incrementar as aulas de distintas disciplinas curriculares.

Palavras-chave: Tecnologia. Recursos. Ferramentas. Leitura. Conhecimento.

1. Introdução

Vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico. Desde a invenção do fogo a modernos aparelhos o homem vem desenvolvendo cada vez mais ferramentas capazes de realizar verdadeiros milagres em muitas áreas do conhecimento.

“A palavra tecnologia vem do grego “tekhne” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “logia” que significa “estudo””. (GUIMARÃES & CABRAL, 2016).¹⁵ Uma composição muito apropriada para a revolução que o computador, em suas mais diversificadas formas, causou desde sua criação.

¹⁵ Dilva Guimarães e Paulo Cabral. Responsáveis pela página *Significados*. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/tecnologia-2>>

A velocidade que as informações chegam atualmente por meio das ferramentas tecnológicas vem revolucionando vários contextos sociais, e suscitando mudanças na maneira de lidar com essa realidade.

Diante dessa realidade, a escola não deve ignorar essas ferramentas que dão acesso, com muito mais rapidez, às informações geradoras dos conhecimentos. Isso representaria de certa forma, um retrocesso em relação à conduta dos respectivos educadores presente em cada seguimento escolar.

As novas gerações já nasceram imersas nesse universo tecnológico. Proibi-los de usar todo esse aparato a que estão tão acostumados é quase que “mutilar” uma notória habilidade dessa geração. O melhor a se fazer então é aliar o agradável ao útil, gerando assim um ganho em termos de aprendizado, tanto para alunos, quanto para professores. Afinal essa geração de alunos considerada “geração digital” pode contribuir prazerosamente com o manuseio dos modernos computadores e demais ferramentas tecnológicas.

No entanto, não se pretende defender aqui uma substituição do professor por uma “telinha”, ou mesmo, um uso desenfreado, sem nenhum controle, de equipamento como *tablets*, celulares, *notebooks*, entre outros a qualquer momento, em sala de aula. Mas sim provocar reflexões sobre práticas pedagógicas que conciliem o uso da tecnologia, agregando conhecimentos e se beneficiando desses instrumentos como recursos motivacionais para o aprendizado.

Dessa forma, a experiência descrita a seguir buscou evidenciar um possível uso dos aparelhos tecnológicos, como o celular, com atividade de leitura, gramática e produção textual, e turmas do ensino fundamental II, em uma escola municipal de Campo Grande (MS), semelhante a tantas outras em nosso país.

2. Celulares x professores

O uso de aparelhos celulares em sala de aula por parte principalmente, dos alunos já não é mais novidade. As discussões sobre a permissão ou não desse uso envolvem pontos positivos e negativos dessa prática.

Tais aparelhos, com inúmeros atrativos como câmeras, mapas, aplicativos de *WhatsApp*, além de, é claro, o acesso à internet, prendem a

atenção do aluno, principalmente quando o que o professor propõe ao discente é cansativo, sem momentos de *feedback* e com o simples objetivo de fazê-lo ficar quieto em seu lugar, ocupado com cópias e mais cópias.

Tamires Alês (2013) cita o artigo “Educação e tecnologia: o sarrafo subiu”, de Gustavo Ioschpe (2013), onde esse pesquisador afirma;

Acredito que as novas tecnologias, especialmente a internet, estão tendo sobre a educação o mesmo efeito que têm sobre uma série de outras áreas: desintermediação. Para ser relevante, o nível de entrega de serviços precisa ser muito mais alto, porque o básico a pessoa já consegue em uma busca on-line de dois minutos. (IOSCHPE, *apud* ALÊS, 2013)

Então, o desafio é não proibir, mas sim, utilizar esses aparelhos como ferramentas de apoio para o que se pretende trabalhar com os alunos, agregando conhecimentos e aprimorando a arte de ensinar do docente.

Gustavo Ioschpe (2013) acrescenta;

Uma ótima aula – cativante, com um professor que domina a sua matéria e a maneira de comunicá-la e busca ativamente a compreensão e a participação do aluno – funcionava há 100 anos e continua funcionando hoje. O sarrafo subiu. As boas aulas não precisarão mudar, mas os professores de baixa qualidade precisarão de uma reforma profunda em seu jeito de ensinar. Um mau professor não passará a dar uma boa aula simplesmente por contar com um tablet ou uma lousa mágica. [...] (IOSCHPE, *apud* ALÊS, 2013)

Isso significa que é necessário nessa valorosa profissão de professor investir em capacitação, pois, como bem afirma Gustavo Ioschpe (2013), a tecnologia não substitui um bom mestre, porém pode fazê-lo ainda melhor.

Entretanto, a falta de incentivo por parte dos governos dificulta ainda mais o exercício da pedagogia no que se refere aos recursos e aperfeiçoamento do professor.

Costuma-se ouvir de quem acompanha a história da Educação que a escola está no século XIX, os professores no século XX, e os alunos no XXI, isso porque a estrutura e a falta de recursos em escolas públicas são preocupantes, prejudicando consideravelmente seus respectivos professores, dificultando suas práticas, e, às vezes, inviabilizando a realização de aulas mais dinâmicas e coerentes com essa “geração digital”, que já faz de seus *smartphones* uma extensão de seus braços.

Mas, se por um lado não há maiores cuidados e incentivos gover-

namentais para com a escola pública, instituição tão importante para sociedade, por outro cresce consideravelmente nesse ambiente o número de alunos portando os mais diversos tipos de celulares, até mesmo os de última geração.

Dessa forma foi possível trabalhar com o que se tinha em mãos, driblando as dificuldades e promovendo um ensino mais dinâmico, utilizando as ferramentas tecnológicas em favor do aprendizado.

3. A tecnologia como elemento de estímulo a leitura e a gramática

A leitura é uma habilidade transformadora, que dá suporte e potencializa outras habilidades. Por meio dela o ser humano consegue aprimorar seus conhecimentos e ir além, gerindo questionamentos e elaborando respostas às inúmeras situações problemas presentes no meio social em que vive.

O ato de ler não se finda com decodificação de códigos e símbolos ou ainda na compreensão de signos linguísticos isoladamente, vai muito além, ultrapassa o significado de alfabetizar-se, ou seja, de adquirir a habilidade de ler e escrever. Ler é desenvolver-se nas práticas sociais, ampliando seu conhecimento de mundo e interagindo com o mesmo.

A leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. Por um lado, o trabalho linguístico e literário conjunto, permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o propõem deliberadamente, como é o caso da literatura. Por outro a inter-relação se produz de formas mais indiretas, já que o contato com a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos dos discursos, as palavras ou formas sintáticas presentes nos textos que leem. (COLOMER, 2007, p. 157)

Ciente dessas e outras concepções sobre a leitura há de se prestar um grande serviço à sociedade, principalmente, como professor de língua portuguesa, desenvolver no educando o gosto pela leitura. E para tanto é preciso dispor de meios que favoreçam esse labor.

Em boa parte das escolas brasileiras, exercitar a leitura literária em sala de aula não é muito fácil. Dentre as adversidades encontradas, é comum não disporem de números suficientes de uma mesma obra, para a realização de uma leitura coletiva.

Exigir a compra de livros, por parte dos alunos das escolas públicas, não é uma prática muito exitosa, pois boa parte dos alunos não tem

condições ou ainda incentivos de seus respectivos responsáveis para efetuar tais investimentos.

As causas dessa falta de investimento vão desde aspectos culturais a, e principalmente, questões políticas, onde encontramos os mais variados representantes do poder exibindo nos palanques eloquentes discursos em defesa da educação como base para o desenvolvimento social do país, porém, quando podem de fato colocar em prática as palavras que o ajudaram conquistar o poder, esquecem ou ignoram, afinal é mais fácil comandar uma nação menos instruída. É a eterna procrastinação que alimenta as promessas de muitos representantes do poder em nosso país.

Contudo, para nós, que estamos à frente da batalha, cabe lançar mão de uma boa dose de criatividade, aliada aos conhecimentos necessários, e ao que está ao nosso alcance, e assim, procurar fazer o melhor, a fim de possibilitar ao educando uma evolução significativa em sua maneira de pensar e agir, contribuindo dessa forma na construção de indivíduos capazes de interagir e melhorar o meio social em que estão inseridos.

4. Sequências didáticas desenvolvidas

Os alunos foram à biblioteca da escola para a apreciação dos livros existentes nesse espaço, depois fizemos a leitura das sinopses de alguns exemplares selecionados, e dentre eles escolhemos aquele que mais interessou a turma.

Um grupo de *WhatsApp* para leitura fora criado, tendo como administradores professor e alunos. Neste grupo compartilharam-se alguns capítulos da obra escolhida, os quais eram enviados para o grupo via internet, ou passados por *Bluetooth*, ou ainda, fotografados em sala, sempre com uma aula de antecedência, para que todos pudessem se preparar para a aula e ninguém ficasse de fora da discussão das ideias presentes no capítulo compartilhado. Os poucos exemplares da biblioteca ficavam com aqueles que não dispunham celulares, e dessa forma, todos realizaram a leitura pretendida.

O livro compartilhado nesse caso foi *Vovó Tá com a Macaca*, do autor Ivan Jaf. Essa obra traz como principal tema a questão da “tolerância”, e com personagens que evidenciam a necessidade desse sentimento, abordando questões relacionadas às crenças religiosas, violência no trânsito, violência contra a mulher e à terceira idade.

Alguns capítulos eram lidos em sala, outros passados como tarefas ou representações teatrais, buscando dessa forma trabalhar as distintas práticas da língua portuguesa referenciados na Base Nacional Comum Curricular;

Se uma face do aprendizado da língua portuguesa decorre da efetiva atuação do/a estudante em práticas de linguagem de três tipos (oralidade, leitura e escrita), situadas em campos de atuação específicos, a outra face provem da reflexão sobre a própria experiência de realização dessas práticas. (BRASIL, 2016, p. 95)

Nesse sentido, o apoio dos recursos de gravação de vídeos dos celulares foi oportuno, pois com os registros das apresentações deu-se uma reflexão importante para o desenvolvimento do educando, quanto à própria atuação diante das câmeras e os cuidados com a exposição oral.

Ao se observarem nas gravações, puderam analisar as respectivas retóricas, reconhecendo as marcas linguísticas individuais características, além de outras situações envolvendo a postura diante do público, a capacidade de interagir com o mesmo, o tom de voz, entre outros aspectos relevantes, no que se concerne ao desenvolvimento das habilidades promotoras de um amadurecimento e de uma aprendizagem significativa para o educando em toda sua formação.

A partir dessas observações, cada aluno produziu um texto registrando como foi seu desempenho, os erros e acertos, as palavras escolhidas, que foram agregadas ao texto original, o que cada um, em uma auto-crítica considerou próprio ou impróprio em relação à própria atuação.

Em seguida, foram destacadas na lousa, sem constranger ninguém diretamente, as observações pautadas no conteúdo gramatical previsto para aquele bimestre, no caso, as conjunções coordenativas, sua importância e aplicação na oralidade.

Com recorte dos trechos produzidos na oralidade dos respectivos alunos, foi possível observar a gramática contextualizada, pontuar correções e refletir sobre o uso de tais palavras.

Dessa forma, foi inserida a gramática contextualizada e reflexiva, possibilitando a internalização de algumas regras e conceitos pertinentes aos conteúdos determinados no currículo para o referido ano escolar.

Em outra atividade, utilizando o poema de Cecília Meireles - “Retrato” - exemplificado a seguir e um aplicativo gratuitamente instalado no celular, denominado *AgingBooth*, oportunizou-se um valioso exercício

reflexivo, que tinha como intertexto trechos da obra *Vovó tá com a macaca*, referindo-se ao tema – A Terceira Idade – debatido anteriormente durante a leitura.

A pergunta introdutória foi a seguinte:

5. Como você gostaria de chegar à velhice?

<p>RETRATO - (Cecília Meireles)</p> <p>Eu não tinha este rosto de hoje, assim calmo, assim triste, assim magro, nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.</p> <p>Eu não tinha estas mãos sem força, tão paradas e frias e mortas; eu não tinha este coração que nem se mostra.</p> <p>Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil: - Em que espelho ficou perdida a minha face?</p>	
<p>Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=o2Ubvmdw6FI</p>	

A pergunta e o poema serviram de fomento para revelação viabilizada via celulares e/ou impressas para quem não dispunha dessa ferramenta, – uma foto com a imagem do rosto envelhecido de cada um – tal qual a minha apresentada a seguir.



As reações foram variadas, uns riram, outros se assustaram, outros ficaram pensativos, mas todos refletiram sobre essa possibilidade futurística, proporcionada, graças à tecnologia disponível em celulares.

Em outro momento, com uma turma do sexto ano, a proposta pautou-se em uma interação com os meios tecnológicos e a *internet*, sendo realizada na sala de informática, onde uma vez por mês, os professores de cada disciplina serviam-se deste ambiente para desenvolver suas atividades e projetos.

Nesse contexto, visando instigar o gosto pela leitura, e aproximar os alunos de experiências que promovam tal gosto, experimentamos adentrar no mundo da literatura digital por meio dos computadores e da *internet* com o então denominado “hiperconto”¹⁶.

Esse tipo de conto digital, presente na *web*, oferece vários caminhos para o que o leitor exerça uma espécie de coautor do texto, influenciando no enredo, fazendo escolhas de desenvolvimentos disponíveis na página digital, as quais conduzem a um novo final para a história, já produzido pelo autor primário do texto, como uma das possibilidades possíveis, dependendo das escolhas feitas pelos coautores da história.

Segundo Marcelo Spalding, professor e doutor em literatura pela UFRGS, representante desse gênero digital no Brasil: "No que tange ao conto, pelo menos dois gêneros despontam na Era Digital como grandes possibilidades literárias já adaptadas ao novo meio: o miniconto e o que chamamos de hiperconto". (SPALDING, 2010. p. 1)

A experiência foi bastante produtiva, pois enquanto coautores, os alunos sentiram-se instigados a participar destas produções, sentindo o prazer de ver suas ideias refletidas nas telinhas.

Ante a esta atividade, houve um trabalho expositivo sobre o gênero conto, passando por questões teóricas, que evidenciaram a estrutura desse tipo de narrativa, exemplificada por alguns textos disponíveis no livro didático, e, enriquecida com a encenação do conto “O detetive Zinho”, de Emílio Carlos [s.d.].

Tal encenação permitiu unir objetivos almejados no planejamento,

¹⁶ Conto em que o leitor participa de sua evolução através de *hyperlink*. Disponível em: http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O_hiperconto_e_a_literatura_digital

tais como, proporcionar a dramatização de um conto, como forma de dialogar com o imaginário do leitor, instigando o mesmo para novas leituras; enriquecer o repertório descritivo na posterior atividade de produção textual, evidenciando olhares e marcas linguísticas individuais; salientar a importância de classes gramaticais, como o adjetivo e/ou locuções adjetivas na descrição de ambientes, personagens, objetos e demais componentes presentes na estrutura do texto narrativo.

Foram utilizadas nesta proposta de trabalho ferramentas tecnológicas como amplificador de voz, celular e mini caixa de som, além de uma mala, donde se retiravam objetos citados no texto, os quais colaboravam com o suspense e o humor contido no conto escolhido para a encenação.

A gravação da dramatização possibilitou uma autorreflexão sobre todos os aspectos que envolvem a arte de transmitir conhecimentos, desde a postura à escolha das palavras, ainda que estas sejam a tentativa de reproduzir um texto pré-concebido.

As atividades relatadas aqui não são viáveis se não houver por parte do professor um planejamento prévio, onde a organização e o empenho sejam relativamente vigorosos, pois, não fazemos parte dessa geração, que parece ter tecnologia na “veia”, mas com um pouco de interesse e determinação é perfeitamente exequível realizar aulas dinâmicas, com inovação, sem perder o foco do que se quer ensinar dentro dos conteúdos previstos para cada ano escolar e ainda agregar valores e princípios necessários a construção de um cidadão mais consciente de seu papel na sociedade.

6. Considerações finais

Dentre as funções da escola, uma das principais é inserir culturalmente o educando, promovendo o aprendizado e favorecendo seu desenvolvimento. É nesse ambiente que a maioria das pessoas aprende a ler e a escrever, duas habilidades extremamente essenciais em uma sociedade letrada.

A escola é uma instituição fundamental para a sociedade, pois ela prepara profissionais para o mercado de trabalho, e nesse sentido deve estar atenta as necessidades desse mercado.

A presença dos produtos da ciência em prol a construção do co-

nhecimento é oportuna e profícua, e sendo assim o professor dever buscar reavaliar suas práticas metodológicas, a fim de atender as novas exigências do mundo globalizado, não deixando de cumprir com seu importante papel para a formação do indivíduo, porém aperfeiçoando-o, a fim de acompanhar o dinamismo vigente na sociedade, motivador desse novo alunado, já referenciado como “geração digital”.

A tecnologia possibilita um meio infindável de oportunidades ao professor que não só ensina, mas também aprende para ensinar melhor, sendo um mediador do conhecimento e um exemplo para o aluno.

Dessa forma o desenvolvimento da leitura, do letramento, e consequentemente da formação e criticidade do educando podem perfeitamente ser alcançado com metodologias que se beneficiam dos infinitos recursos tecnológicos já presentes no ambiente escolar, mantendo os discentes motivados e convictos de que há uma relação profícua entre os conhecimentos adquiridos na escola e suas diversas relações e utilidades fora dessa instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÊS, Tamires. Tecnologia aliada à educação. *Revista Mundo OK*. (2013). Disponível em: <<http://www.portalmundook.com.br/portal/?p=3906>>. Acesso em: 10-10-2016.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. (2016). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>

CARLOS, Emílio. Zinho, o detetive. In: _____. *Conto*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=40>>. Acesso em: 02-03-2015.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GUIMARÃES, Dilva; CABRAL, Paulo. *Significados*. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/tecnologia-2>>. Acesso em: 10-10-2016.

IOSCHPE, Gustavo. Educação e tecnologia: o sarrafo subiu. *Veja*,

19/05/2013. Disponível em:

<<http://veja.abril.com.br/educacao/educacao-e-tecnologia-o-sarrafo-subiu>>.

JAF, Ivan. *Vovó tá com a macaca*. São Paulo: Atual, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo a leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Curricular Comum*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 05-10-2016.

RANGEL, Mary. *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SPALDING, Marcelo. *O hiperconto e a literatura digital*. Disponível em: <<http://www.digestivocultural.com>>. Acesso em: 10-10-2016.

LEITURAS E EMOJIS EM UM MUNDO GLOBALIZADO

Letícia de Oliveira (UEMS)

oliveira01e@gmail.com

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)

damasceno75@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Hodiernamente podemos observar que elementos sociopolíticos-culturais estão intimamente interligados entre diferentes países, mesmo que estes não façam fronteira, o compartilhamento desses aspectos próprios de cada localidade é inevitável. Tal fato caracteriza o mundo globalizado em que estamos inseridos e em consequência disso o chamado multiculturalismo influencia diferentes campos de estudo da sociedade. Esta pesquisa investiga a influência do multiculturalismo dentro da paralinguística, que por sua vez, estuda os elementos que fornecem suporte e formação de sentido na escrita virtual. Os *emojis* são um exemplo de elemento paralinguístico para a comunicação. Embora o multiculturalismo tenha como característica a disseminação de determinados elementos em diversas partes do globo, a recepção ou interpretação dos mesmos pode mudar de país para país. Desta forma, explicaremos três diferentes significações que um mesmo *emoji* tem em três países, sendo eles: Estados Unidos, Brasil e Japão. Para isto nos utilizaremos da teoria de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2015 e 2016). O *corpus* a ser analisado foi selecionado a partir de postagens da rede social: *Twitter* e do aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Paralinguística. *Emojis*. Significações.

1. Introdução

Entende-se por mundo globalizado aquele caracterizado pelo processo de interligação econômica, política, social e cultural no espaço geográfico. Neste contexto surge o multiculturalismo que favorece o compartilhamento de aspectos sociopolítico-culturais entre diferentes povos.

Como exemplo da influência exercida pelo multiculturalismo, podemos citar a utilização dos *emojis* na escrita virtual. Estes são ícones de origem japonesa que se disseminaram por todo o mundo e são utilizados como suporte da comunicação escrita virtual, preenchendo o mesmo papel que os gestos e as expressões faciais possuem na comunicação oral em que os interlocutores estão frente a frente.

Os *emojis* estão disponíveis para uso de maneira geral nas redes sociais e em aplicativos de mensagem, deste modo, mediante celulares,

tablets e computadores presentes em todo o globo terrestre é possível verificar a interação comunicativa entre as pessoas e a utilização dos *emojis* como suporte e formação de sentido.

Apesar da origem dos *emojis* ser japonesa, o multiculturalismo com o auxílio das tecnologias os levaram para todas as partes do mundo, sem que houvesse resistência por parte das pessoas em recebê-los e fazer uso dos mesmos.

Esta característica se deve ao fato de que esses suportes e formadores de sentido são muito úteis para comunicação como um todo, tornando-se uma espécie de recurso universal.

Embora os *emojis* tenham este caráter global de aplicabilidade ressalta-se que os significados trazidos por eles podem mudar de país para país.

Neste sentido, o presente artigo versará sobre três diferentes significados que o *emoji* possui nos Estados Unidos, no Brasil e no Japão.

2. Multiculturalismo

De acordo com Ana Canen e Antonio Flavio Barbosa Moreira (2001), o multiculturalismo surge no final do século XX e início do século XXI como um fenômeno que abrange várias culturas em um mesmo espaço, seja ele territorial ou virtual, graças à conhecida globalização que aproxima as sociedades as suas diversidades culturais, sociais, econômicas e políticas.

O multiculturalismo tem como uma de suas principais características a mescla de elementos de diversas culturas gerando uma nova expressão cultural, na qual não há discriminação por parte de seus usuários, tendo em vista que não é algo totalmente fora de seus contextos atuais, gerando assim uma familiaridade com o novo.

Com os crescentes avanços em comunicação o multiculturalismo se faz presente em nossa época de maneira espontânea, pois mesmo sem perceber utilizamos recursos de outras culturas para expressar algo que faz parte de nosso convívio, porém de maneira diferente.

Essa facilidade em receber e enviar informações do mundo globalizado faz com que a interação entre diferentes partes do globo seja realizada de maneira fácil e rápida (até instantânea quando se utiliza recursos

online), trazendo assim assimilações de outras culturas para a nossa, sem gerar estranhamento ou discriminações.

Diante do exposto passemos agora a definição de multiculturalismo.

2.1. Definição

Segundo Oliveira e Souza (2003, p.126) o termo multiculturalismo consiste na existência de muitas culturas numa localidade, cidades ou países, sem que uma delas predomine, os espaços geográficos podem estar separados, de forma que haja apenas um compartilhamento de elementos pertencentes a cada povo envolvido, mediante principalmente as mídias tecnológicas.

O fenômeno do multiculturalismo aparece em final dos anos 1970, no Brasil, como projeto pedagógico, sobretudo para a escola e a universidade, mas também para o emprego público e a vida associativa. Esse surgimento se deu nos países com um Estado social desenvolvido e uma escola pública que funciona em condição de quase monopólio, como forma de lidar com a diversidade cultural trazida, sobretudo, pelos filhos de imigrantes na escola, nos bairros e no mercado de trabalho. Países com grande experiência nesse sentido são Suécia, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Holanda e, de alguma forma, Inglaterra e parte dos Estados Unidos. Em época mais recente, com a ideia que a diferença cultural pode ser um enriquecimento em lugar de enfraquecimento no convívio social de uma escola, universidade ou até empresa, experimentos multiculturais estão sendo feitos em países de imigração mais recente, por exemplo, na Europa meridional e, finalmente na América Latina. Neste último caso, trata-se de experimentos no sentido de ampliar e rever os currículos escolares, incorporando saberes até então deixados fora, como àqueles relacionados com o ser indígena ou negro. Etno-educação (Colômbia, Equador, Nicarágua e, em alguma medida, México) ou educação à diversidade (Brasil e Argentina) têm sido os termos que caracterizam essa nova fase, mais plural, no mundo da educação. (SANSONE, 2007, p. 24).

Antonio Flavio Barbosa Moreira (2001b, p. 85), ressalta que queramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural. É essa a perspectiva de Kincheloe e Steinberg, para quem a multiculturalidade não se reduz a algo em que se acredite ou com o qual se concorde. Ela de fato existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-las: ela permanece independentemente de nossas respostas e de nossas relações.

2.2. Tecnologia e educação multicultural

Tendo em vista a facilidade de comunicação dos meios digitais e suas construções de sentido, temos a internet como um meio multicultural onde se encontra informações necessárias para conhecer e absorver novas culturas sem a necessidade de estar em outros lugares e países. O que não seria tão simples nos métodos tradicionais que demandam muito mais que tempo.

Segundo Nara Hiroko Takaki e Maciel Ruberval Franco (2014) uma cultura nasce híbrida, ou seja, já com o contato mais direto, menos direto com outras culturas, a compreensão da mesma implica haver processos que traduzem discursos, valores, comportamentos, e práticas sociais de tal cultura.

Essas práticas sociais acontecem com a tecnologia, pois facilita o acesso e o entendimento de outras línguas e culturas. Facilitando assim a compreensão dos signos.

Luís Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva (1998, p. 99), “não há educação multicultural separada do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma”.

3. *Emoticons e emojis*

A língua como sistema linguístico está sempre em transformação, mudando no tempo de no espaço. Para nos comunicarmos, utilizamos a linguagem que pode se concretizar mediante a fala ou à escrita. As mudanças na língua podem ser observadas no mundo real, quando comparamos textos antigos com textos atuais, ou ainda na oralidade, quando ouvimos uma conversa em que seus interlocutores são de faixas etárias diferentes.

Podemos também verificar que a língua muda, no mundo virtual, quando analisamos a escrita de usuários em redes sociais. A princípio a escrita na internet utilizava apenas as palavras para transmitir uma determinada mensagem, sem contar com o suporte de elementos da linguagem não-verbal como: gestos e expressões faciais, que se dúvida causam efeitos de sentido que auxiliam na comunicação.

Desta forma, foi necessário criar recursos na escrita virtual que

possibilitassem o leitor a interpretar elementos expressos mediante a linguagem não-verbal, primeiramente com os *emoticons* (combinação de símbolos e caracteres) e em seguida com os *emojis* (imagens de expressões faciais).

Para explicitarmos os efeitos de sentido transmitidos pelos emoticons e emojis é preciso conhecermos suas respectivas definições, as suas histórias, e também exemplificarmos suas utilizações. Tais passos serão desenvolvidos a seguir.

3.1. Definição

Conforme Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2015) os *emoticons* são representações tipográficas de expressões faciais. Ex: :).

A autora define os *emojis* como gravuras produzidas com auxílio da tecnologia. Assim imagens formadas por pixels são criadas, dando mais realidade e expressividade à comunicação.

Esses dois elementos são estudados pela Paralinguística, que é a parte do estudo da comunicação humana que se interessa pelos elementos que acompanham a comunicação oral ou escrita, constituindo sinais e indícios que transmitem informações adicionais, matizam, reafirmam, tornam algo mais claro, ou ainda sugerem interpretações particulares da informação propriamente linguística.

3.2. História

A história dos emoticons é explicada por Maria do Carmo Martins Fontes (2007, p. 66-67), segundo o autor, na década de 80 os computadores não eram utilizados em massa para a comunicação digital. Porém, nos Estados Unidos, a Universidade de Carnegie Mellon, já fazia comunicados oficiais, perguntas científicas e boletins internos de forma eletrônica.

Em 1982, uma das mensagens se tornou polêmica. Uma pessoa enviou uma brincadeira sobre uma suposta contaminação em um dos elevadores do *campus*. Essa mensagem acabou gerando grande debate sobre o limite de humor na rede e também levantou a dúvida de como marcar comentários divertidos, para quem lê saber que se trata de algo que se deve levar a sério.

Então um dos professores da universidade chamado Scott E.

Fahlman, que é doutor em inteligência artificial e professor e pesquisador de ciência da computação, criou uma representação mediante caracteres que pudesse representar esta necessidade suporte na comunicação escrita das mensagens, dando início aos dois primeiros *emoticons*.

Scott E. Fahlman propôs duas sequências de caracteres uma para mensagens sérias :- (e outra para mensagens divertidas :-). Veja abaixo a mensagem que deu origem ao *emoticon*:

```
19-Sep-82 11:44 Scott E Fahlman :-)
From: Scott E Fahlman <Fahlman at Cmu-20c>
I propose that the following character sequence for joke markers:
:-)
Read it sideways. Actually, it is probably more economical to mark
```

Com a evolução da internet, as interfaces gráficas também foram se modificando, desta forma a partir dos anos 90, novas modificações no formato de texto, possibilitam também mudanças nos *emoticons*.

Essas mudanças sofridas pelos *emoticons* se deram no Japão, surgindo daí a categoria *emojis*, que se caracterizam por desenhos, pequenas imagens que substituíram os símbolos que formavam figuras (*emoticons*).

De acordo com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2016), os primeiros *emojis* foram criados por Shigetaka Kurita para uma companhia telefônica japonesa, a *NTT Docomo*, uma década antes de serem lançados pela Apple.

Para criar os *emojis*, Kurita teve como inspiração os mangás (histórias em quadrinhos japonesas que geralmente apresentam narrativas cinematoográficas, traços estilizados e personagens com olhos grandes e expressivos (AULETE, 2015)), caracteres chineses e placas de ruas.

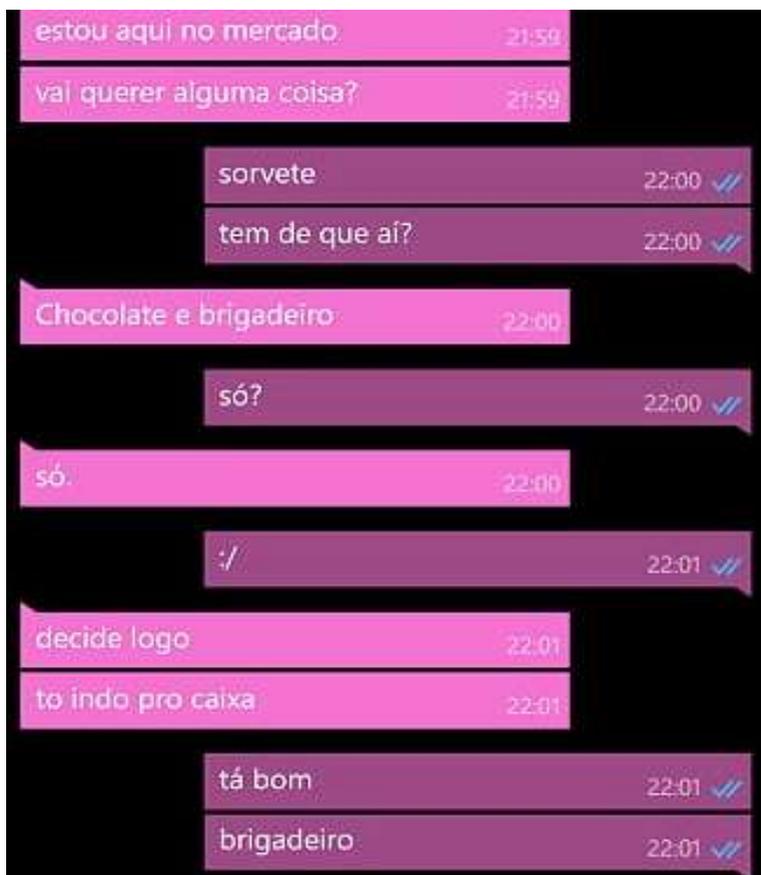
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2016) afirma que com esse novo suporte para a comunicação em textos virtuais, o criador procurou símbolos que transmitissem, instantaneamente, pensamentos ou emoções sem inspirar sentimentos de gosto ou desgosto fortes na forma como uma imagem poderia representar.

Finalizada a criação Kurita tinha 176 *emojis* de 12 por 12 pixels,

que serviram de base para todos os outros que seriam criados posteriormente.

3.3. Exemplos

Figura 1



A figura 1 apresenta um diálogo no aplicativo de mensagens WhatsApp em que o usuário 1 diz estar no mercado fazendo compras e pergunta ao usuário 2 se este precisa de algum produto. O usuário 2 afirma querer sorvete e pergunta a seu interlocutor quais as opções de sabores do local. Ao obter a resposta de que existem os sabores chocolate e brigadeiro, o usuário 2 utiliza um *emoticon* para expressar um sentimento

de indecisão, grafado a seguir:

:/

pode-se observar como apenas o uso desta representação foi suficiente para que o usuário 1 entendesse que o usuário 2 estava indeciso no diálogo, isto se evidencia quando, aquele pede para este decidir logo pois já estava se dirigindo para o caixa do estabelecimento.

Figura 2

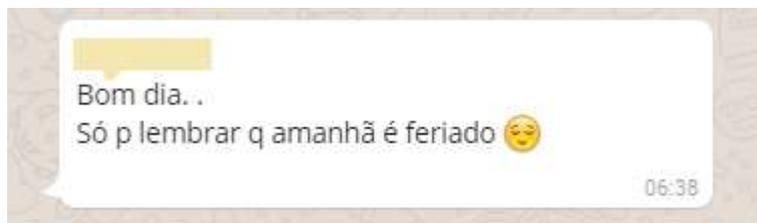


A figura 2 apresenta um comentário postado na rede social Facebook. Nesta situação de escrita, uma pessoa faz um comentário de uma foto postada por suas amigas, utiliza para isso a língua escrita e o suporte de um *emoticon* representado por:

\o/

a representação acima nos remete a braços erguidos como forma de comemoração ou animação. Assim, fica clara a intenção de quem publica, a mensagem escrita indica elogios às amigas da foto, junta-se isto a seu entusiasmo e animação por vê-las na imagem postada.

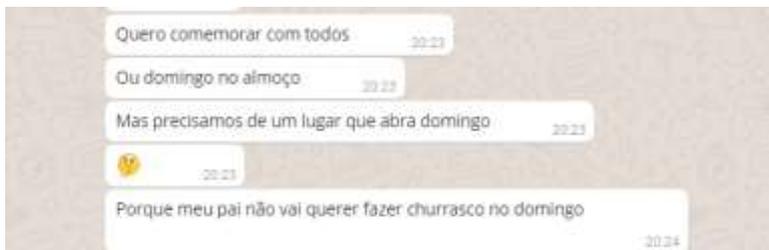
Figura 3



A figura 3 é diferente das duas primeiras apresentadas, visto que, tem como suporte de sentido um *emoji*, uma imagem de uma expressão facial. Este exemplo é uma postagem feita em um grupo do aplicativo WhatsApp em que um de seus membros posta uma mensagem a respeito de um feriado, lembrando às pessoas que no dia seguinte será de descanso.

Sua mensagem ganha ampliação significativa ao acrescentar um *emoji* que indica alívio. Desta forma o objetivo da mensagem não é apenas lembrar que no dia seguinte será feriado, mas também que isso é um alívio para todos.

Figura 4



A figura 4 também corresponde a uma postagem em um grupo do WhatsApp, em que um dos membros quer reunir seus amigos para uma comemoração, porém ainda não escolheram o local, sendo necessário ser um lugar que tenha expediente aos domingos.

Neste caso, o usuário utiliza um *emoji* que indica uma expressão facial de alguém pensativo, que está procurando lembrar de algum lugar para a comemoração que tenha as características que supram suas necessidades. Neste caso fica claro que o membro que fez esta publicação está precisando de sugestões de outros membros, seus amigos.

As 4 figuras apresentam exemplos de como os usuários da língua portuguesa utilizam como suporte os *emoticons* e os *emojis* para acrescentar mais informações em sua mensagem, explicitando informações não apenas mediante a escrita, mas também pela representação de suas emoções, e sentimentos, utilizando para isto símbolos e imagens.

4. Análise em três contextos diferentes

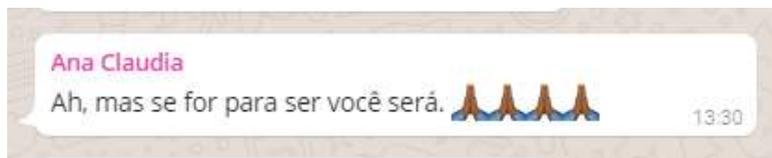
Para esta análise utilizaremos o *emoji*  *High-five* como suporte na escrita de três idiomas: inglês, português e japonês. Apesar de ser utilizado por usuários dessas três línguas, este *emoji* não tem o mesmo significado nas mesmas. Para comprovarmos nossa afirmação o referido elemento paralinguístico será exemplificado em três situações, uma em cada idioma e verificaremos de que modo complementam os significados da escrita comum.

Esta pesquisa é natureza qualitativa e de tipologia bibliográfica. Para coletarmos o *corpus* para análise utilizamos a rede social Facebook e twitter e para a tradução dos textos consultamos o dicionário virtual WordReference.

4.1. Estados Unidos

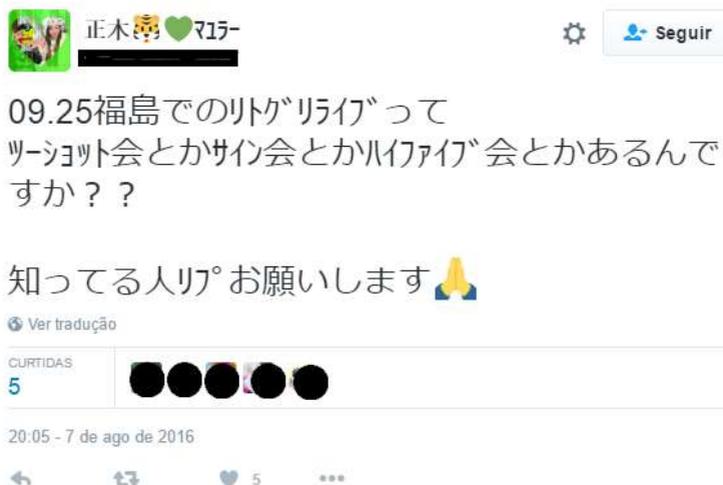


4.2. Brasil



4.3. Japão

De acordo com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2015) o *emoji high-five* é utilizado na escrita virtual no Japão significando um agradecimento. Observe a imagem abaixo que demonstra uma postagem de um usuário da rede social Twitter em que o referido *emoji* é utilizado como suporte a mensagem escrita em japonês.



Tradução: Estão contratando pessoas para o Tokatoka em Fukushima. A seleção será no dia 25 de setembro. Alguém sabe de pessoas que precisem? 🙏 (obrigada)

5. Conclusão

O multiculturalismo apresentado neste artigo mostra-nos como podemos construir sentidos diferentes em cima de um mesmo símbolo com o apoio da para linguística, linguística aplicada e da semiótica.

A leitura realizada por cada um dos países mostra suas características culturais, sociais e até políticas. Tendo desta forma não apenas uma representação simbólica, mas uma representação do multiculturalismo emergente no meio global.

Antonio Flavio Barbosa Moreira (2001b, p. 85), ressalta que quei-

ramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural. É essa a perspectiva de Joe L. Kincheloe e Shirley R. Steinberg, para quem a multiculturalidade não se reduz a algo em que se acredite ou com o qual se concorde. Ela de fato existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-las: ela permanece independentemente de nossas respostas e de nossas relações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Dicionário Caldas Aulete*. Versão digital. 2015. Disponível em: <www.aulete.com.br>. Acesso em: 04-09-2016.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, 2001a, p. 65-81.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: _____. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2001b, p 81-96.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A linguagem dos *emojis*. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 55, n. 2, 2016. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n2/0103-1813-tla-55-02-00379.pdf>> Acesso em: 04-09-2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e *Os emojis na interação digital*. 2015. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/vlmop/os-emojis-nainteracao-digital>> Acesso em: 04-09-2016.

FONTES, Maria do Carmo Martins. O uso de emoticons em chats: afetividade em ensino a distancia. In: ARAÚJO, Júlio César. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 64-77.

TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Letramento em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014, p. 30.

LINGUAGEM, MÁTHEMA E PHRÓNESIS

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luiz@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho discute a linguagem, relacionando-a às suas manifestações lexicais concernentes ao aprender e ao conhecer, partindo de vocábulos gregos: *tékhne*, *epistéme*, *phrónesis*, *máthema* e *alétheia*. Seu referencial teórico é oriundo da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e de Paul Ricoeur, além da semiótica de Jean-Claude Coquet, considerando ainda os jogos de linguagem de Ludwig Joseph Johann Wittgenstein. Trata-se obviamente de pesquisa bibliográfica, cujo escopo principal é a demonstração da necessidade dos atos de aprender e de buscar o bem como fundamentos conjuntos do desabrochar lógico do indivíduo. Destarte, a ética, a estética e a lógica caminham juntas, em direção ao Bem. A linguagem é, então, compreendida como lugar de operações e de relações que, se éticas, estéticas e lógicas, permitirão que o indivíduo alcance uma argumentação ética, criativa e lógica.

Palavras-chave: Linguagem. Língua portuguesa. Matemática. Operações. Relações.

1. Introdução

O homem vive na linguagem, posto que seja “nosso elemento como a água é o elemento dos peixes” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 25). E, sendo assim, a linguagem serve tanto para construir o bem quanto para elaborar o mal no tocante ao esquecimento; não só para fundar o conhecer, mas também para afundar no olvidar.

A partir dessa bipartição, distinguir (apontar) e esquecer (deslembrar), nós podemos discutir formas de conhecimento (*tékhne*, *epistéme*, *phrónesis* e *máthema*, para os gregos), como uma maneira de trabalhar com jogos de linguagem que permitam vislumbrar o ‘Bem’.

2. O ‘Bem’ e a linguagem

Para controverter esses conceitos, para chegar à discussão do ‘Bem’, comecemos com sua relação com a linguagem. Destarte, na relação entre linguagem e conhecimento, o primeiro ponto a ser observado é o que diz respeito ao ‘Bem’ compreendido não só como princípio de autopreservação, mas também como princípio de orientação para a vida justa, já que pode ser compreendido como um misto de prazer e de saber (como queriam Platão e Aristóteles). De fato, antes de chegarmos ao co-

nhecimento, como prudência, técnica ou teoria, surge a necessidade antropológica de discutirmos o ‘Bem’, posto que este implique igualmente formas de sabedoria.

Para essa discussão, nosso referencial teórico se orienta para textos de Hans-Georg Gadamer e de Paul Ricoeur, ou seja, para a teoria da interpretação enquanto dimensão ético-artística com implicações práticas. Não podemos nos esquecer que interpretação, em grego, tem a mesma raiz do nome Hermes, cuja função era anunciar a mensagem divina.

O conceito de ‘Bem’ aparece, então, como o Sol, que, ao liberar calor e luz, garante ‘Ser’ e ‘Perceptibilidade’ a tudo o que é visível, o ‘Bem’ existe para nós no dom que é por ele conferido: conhecimento e verdade (GADAMER, 2009, p. 29). Dessa forma, segundo o filósofo alemão, o ‘Bem’ só é percebido indiretamente, sendo impossível reconhecê-lo como um *máthema* (μάθημα: “estudo”, “ciência” – *idem*, p. 30); dessa forma, o ‘Bem’ somente é percebido como conhecimento e verdade.

Logo, se o ‘Bem’ não é reconhecido enquanto *máthema*, surge uma inquietação: que tipo de sabedoria, ou de conhecimento, é aquela implicada pelo *máthema*? Já que o compreendemos como origem de saberes.

Os conceitos principais do conhecimento relacionados ao *máthema* são a *tékhne* e a *epistémē*; dessa forma, o tipo de sabedoria que devemos relacionar com o *máthema* é o saber técnico ou teórico, aquele que, segundo Hans-Georg Gadamer, pode ser esquecido, pode ser perdido.

O contrário é o saber prático – a *phrónesis* (φρόνησις: “pensamento”, “ato da reflexão”, “sentimento”), que não pode ser ocultado ou esquecido; quem o possui, não consegue ocultá-lo. A *phrónesis*, é então a prudência prática, o que é muito diferente da prudência técnico-teorética. A *phrónesis* é a verdadeira *areté* da ação humana, é o ato de pensar – a capacidade de pensar que leva a um fim, daí sua relação com o ‘Bem’.

Podemos, ainda, dissecar a raiz grega de *phrónesis* – *phren* (φρεν: “que leva ao cérebro”), elencando alguns dos vocábulos oriundos dessa raiz tão significativa:

- φρήν: “inteligência”, “espírito”, “prudência”;
- φρον (com alternância vocálica): “pensar”, “sentir”;

- φρονέω: “pensar”, “sentir”;
- φρόνησις: “pensamento”, “ato da reflexão”, “sentimento”;
- φρόνημα: “pensamento”, “objeto da reflexão”, “presunção”;
- φρόνιμος: “refletido”;
- εὐφροσύνη: “alegria”;
- φρων (grau longo): “sábio”, “prudente”, “sensato”;
- ἄφρων: “insensato”;
- ὑπέρφρων: “orgulhoso”;
- φραν (grau zero): “alegrar”, “encantar”;
- εὐφραίνω: “alegrar”, “alegrar-se”;

Considerando esses termos e conceitos e associando-os às linguagens, podemos afirmar que são mais básicos do que os outros apontados no início de nosso trabalho – *epistème* e *tékhne*. De fato, todos esses conheceres e sentires oriundos da raiz φρεν, constituem-se como formas de conhecer e/ou de sentir que não são perdidos ou esquecidos.

Já a gramática e a matemática se constituem realmente como *epistème* e *tékhne*, como formas de conhecimento que permitem o esquecimento, posto estarem calcadas na lógica como formas de conhecimento teórico-técnico. O próprio Dionísio Trácio, autor de uma das primeiras gramáticas do ocidente, autoriza-nos nessa afirmação; uma vez que, tanto no título de sua obra – *Tékhne Grammatiké*, quanto no primeiro parágrafo, quando afirma que gramática é *empeiria*, ele a compreende dessa forma.

Sendo *tékhne*, a gramática pode ser ocultada, o que tem sido feito há muito; daí, a linguagem não ser compreendida como operadora de transformação (COQUET, 2013, p. 184), pois somente com o desocultamente hermenêutico é que seremos capazes de transformar pela linguagem (tanto gramatical quanto matemática).

Já a *phrónesis*, para esses filósofos, não permite o esquecimento; sendo prudência prática, como já dissemos, não pode ser esquecida, constituindo-se da verdade – *alétheia*, para os gregos. Em outras palavras, o discurso oriundo da prudência é aquele que tem sua própria validade, residindo nele verdadeiramente algo da *alétheia*, a saber, “o fato de

não se ter nada a esconder e de não se buscar esconder nada porque nenhuma ignomínia está presa ao nome. A partir daí o nome possui algo de intocável”. (GADAMER, 2007, p. 120)

Na *Ilíada*, Ajax ao despertar de sua *hýbris*, loucura, “joga com o seu próprio nome, então isso se assemelha a um terrível abandono de si próprio”; afinal, o nome guarda algo de dignidade (*idem, ibidem*). Esse tipo de jogo sarcástico ou irônico com os nomes são brincadeiras sem muito gosto (nomear, ou chamar, faz parte da função ostensiva básica).

Quanto a seus componentes, a linguagem verbal, a manifestação escolhida como escopo deste trabalho, organiza-se a partir de frases e de palavras, ou seja, a partir de operações e de relações.

A frase é uma operação; conseqüentemente, nós não a compreendemos como estrutura. Operação é, de fato, um conjunto de meios que se combinam para obter-se um resultado. Na matemática, é uma combinação efetuada nos objetos matemáticos, segundo regras estabelecidas, e que admite um resultado matemático bem determinado. As operações aritméticas fundamentais, a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão, são, de fato, operações como o são as frases e as proposições linguísticas. Em relação à língua, digamos ainda que a frase seja tanto combinação quanto arranjo.

Já a palavra é um lugar de relações, sendo uma relação o lugar da correspondência; em matemática, uma relação é uma correspondência existente entre conjuntos não vazios, uma analogia entre fatos ou discursos (conexão), ou uma ligação.

A palavra é, também, uma invariante mental; daí a sua força e a sua dignidade na manutenção do pensar, do *noêin*. Para Merrill B. Hintikka, a linguagem só pode ser observada se estivermos dentro dela, de modo que a interpretemos como uma rede estável de significados, posto ser nosso ambiente social elementar:

Não podemos observar a nossa linguagem como se estivéssemos fora dela e descrevê-la como fazemos com outros objetos passíveis de especificações, alusões, descrições, discussões ou sobre os quais se podem formular teorias. O motivo deste impedimento consiste em que só é possível usar a linguagem para falar de algo quando podemos nos apoiar numa interpretação definida e estabelecida numa rede estável de significados reinantes entre a linguagem e o mundo. (HINTIKKA, 1994, p. 20)

De onde surge a definição ostensiva da linguagem, elucidada impecavelmente por Ludwig Joseph Johann Wittgenstein. As palavras al-

cançam inicialmente, para as crianças pequenas, a sua invariância em função da necessidade de estarmos dentro da linguagem, respirando nela.

Paul Valéry também apontou a existência da relação regular da linguagem com a realidade: “Mostrarei que a linguagem não tem existência senão por sua relação regular com a realidade”. (VALÉRY *apud* COQUET, 2013, p. 189)

O compreender, para o autor, é visto como uma substituição de arranjos: “Compreender é apenas poder substituir um arranjo organizado de ideias preexistentes naquele que compreende por certo grupo descontínuo de palavras”. (VALÉRY *apud* COQUET, p. 188)

Compreender é, então, substituir combinações e arranjos; dessa forma, quando compreendemos, substituímos operações (as operações, como já dissemos, são formas de combinação). E, nessas substituições, o fazer hermenêutico cria deiscência (aberturas), em que espaços cognitivos são transformados, abrindo-se, ou reabrindo-se, para o mundo.

Como Heidegger poderia dizer: de fato, o mundo realmente “munda”; e, nessas “mundanças”, operam-se as deiscências.

Ainda segundo Jean-Claude Coquet (2013, Capítulo III – “O acontecimento da linguagem”), as operações linguísticas de construção frasal são norteadas do contínuo para o descontínuo, no processo de criação textual; e do descontínuo para o contínuo, no processo de recepção. Dessa forma, o texto é um descontínuo descortinado pelo contínuo da leitura (compreensão e interpretação).

A função elementar das frases é, então, a produção de mudanças na configuração das ideias. As frases se constituem como verdadeiros jogos de linguagem tanto para Ludwig Joseph Johann Wittgenstein quanto para Hans-Georg Gadamer; e, por meio do lúdico, atraem, do passado, o símbolo e, do futuro, a expectativa, num jogo sedutor e transformador.

3. Considerações finais

Logo, como operações ou relações – frases ou palavras, a linguagem verbal se constitui como meio de existência para o humano, daí o citado dístico de Aristóteles: “Dentre os animais, somente o homem tem o símbolo”. Somente o homem tem de fato a linguagem simbólica, e, por meio dela, vivemos, respiramos e nos transformamos.

Finalizemos com outra referência a Hans-Georg Gadamer:

Não obstante, se descobrimento e encobrimento são realmente pensados como momentos estruturais do “ser”, se a temporalidade pertence ao ser e não apenas ao ente que guarda o lugar para o ser, então o que distingue o homem continua sendo efetivamente “ser aí”, e, do mesmo modo, o fato de não ser apenas ele mesmo que está em casa na linguagem, mas de o “ser” estar presente na linguagem que falamos uns com os outros. E tudo isso não a partir de uma decisão existencial que também poderia ser deixada de lado, mas porque o ser-aí é decisão, abertura constante para o “aí”. (GADAMER, 2010, p. 29)

Só teremos aberturas (deiscências) para o “aí”, se tivermos decisão, se formos realmente peremptórios; ou seja, precisamos cuidar de nossos pensamentos, como *phrónesis*, como *téknes* e como *epistémes*, principalmente em relação ao ensino de língua portuguesa e de matemática. De fato, é só assim que podemos transformar o mundo; é só assim que o mundo, verdadeiramente, “munda”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COQUET, Jean-Claude. *A busca do sentido*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. *A ideia do bem entre Platão e Aristóteles*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2007.

HINTIKKA, Merrill B.; HINTIKKA, Jaakko. *Uma investigação sobre Wittgenstein*. Campinas: Papyrus, 1994.

MARTIN, Fernand. *Les mots grecs*. Paris: Hachette, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signes*. Paris: Gallimard, 1960.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. *Outramente*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**LITERATURA DE AUTORIA FEMININA:
REFLEXÕES DO PASSADO
QUE CONSTROEM O FEMININO NO SÉCULO XXI**

Livia Larissa Gomes Nunes (UNIFLU/FAFIC/UENF)

livnunes@gmail.com

Gabriela Tavares Candido da Silva (UENF/UFF)

gabrielatcandido@gmail.com

RESUMO

O século XX iniciou a trajetória da literatura de autoria feminina como instrumento social e político. A escritora inglesa Virginia Woolf dedicou diversos textos a confrontar a visão de que a mulher teria menos capacidade intelectual que os homens e a escritora francesa Simone de Beauvoir publicou um amplo estudo sobre “o que é ser mulher” no livro *O Segundo Sexo*. Este artigo apresenta a reflexão da mulher sobre a própria mulher através da literatura de autoria feminina do século XX ao século XXI. Sonda-se o meio social no qual as mulheres estão inseridas e quais possibilidades este reserva a elas. As falas, poesias e reflexões literárias de Simone de Beauvoir, Virginia Woolf, Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Ngozi Adichie ajudam a entender a serviço de quem está a literatura de autoria feminina, visto que, mesmo com avanços no último século, a sociedade continua a mostrar-se um ambiente de desigualdade entre os sexos.

Palavras-chave: Literatura feminina. Capacidade intelectual.

Processo de criação. Construção literária.

1. Introdução

O século XX iniciou a trajetória da literatura de autoria feminina como instrumento social e político. A escritora inglesa Virginia Woolf dedicou diversos textos a confrontar a visão de que a mulher teria menos capacidade intelectual que os homens e a escritora francesa Simone de Beauvoir publicou um amplo estudo sobre “o que é ser mulher” no livro *O Segundo Sexo*.

Virginia Woolf expôs suas reflexões sobre as possibilidades femininas no século XX quando palestrou à Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres, em 21 de janeiro de 1931. Na ocasião, ressaltou que a literatura havia se tornado um caminho possível às mulheres porque “Escrever era uma atividade respeitável e inofensiva. O riscar de caneta não perturbava a paz do lar” (WOOLF, 1942, p. 10). Porém, no mesmo texto, ao narrar o início de sua experiência como escritora, revelou o que seria a primeira barreira encontrada por uma mulher da época no mundo literário.

rio. Disse Virginia Woolf: "Na hora em que pus a caneta no papel, percebi que não dá para fazer nem mesmo uma resenha sem ter opinião própria, sem dizer o que a gente pensa ser verdade nas relações humanas, na moral, no sexo" (WOOLF, 1942, p. 13). Em *Um Teto Todo Seu*, a autora exhibe as dificuldades impostas às mulheres de sua época e, ainda mais, às suas antecessoras para escrever e ter sucesso. Explica porque "teria sido completa e inteiramente impossível a qualquer mulher ter escrito as peças de Shakespeare na época de Shakespeare". (WOOLF, 1928, p. 61)

Isso porque um gênio como o de Shakespeare não nasce entre pessoas trabalhadoras, sem instrução e humildes. Não nasceu na Inglaterra entre os sa-xões e os bretões. Não nasce hoje nas classes operárias. Como poderia então ter nascido entre mulheres, cujo trabalho começava, de acordo com o professor Trevelyan, quase antes de largarem as bonecas, que eram forçadas a ele por seus pais e presas a ele por todo o poder da lei e dos costumes? (WOOLF, 1928, p. 61)

Simone de Beauvoir ressalta a ligação opressora entre os sexos, comparando a mulher a uma escrava ou vassala. Segundo ela, "*os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um estado de handicap* [Do inglês, vantagem ou desvantagem]" (BEAUVOIR, 1949). Ela ainda ressalta que mesmo as legislações prejudicam as mulheres.

Em quase nenhum país seu estatuto legal é idêntico ao do homem, e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente. Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta. (BEAUVOIR, 1949, p. 21)

A autora define que *A mulher não é uma realidade imóvel, e sim um vir a ser; é no seu vir a ser que deveria definir suas possibilidades* (BEAUVOIR, 1949, p. 67). Ainda na agitação do Pós Segunda Guerra Mundial, Simone de Beauvoir analisou a biologia, a psicologia, os costumes e mitos que rondam a existência feminina e concluiu em *O Segundo Sexo* que *Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*.

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 1949, p. 361).

Este artigo apresenta a reflexão da mulher sobre a própria mulher através da literatura de autoria feminina do século XX ao século XXI, tendo como base escritoras que alcançaram significativo destaque. Sonda-se o meio social no qual as mulheres estão inseridas e quais possibili-

dades este reserva a elas. Visualiza-se a trajetória histórica das mulheres na literatura, assim como dificuldades para publicações. Finaliza-se com a conclusão da relevância social, cultural e política da literatura de autoria feminina, visto que, mesmo com avanços no último século, a sociedade continua a mostrar-se um ambiente de desigualdade entre os sexos.

2. *Primeiros passos*

Durante grande parte da história, a mulher não teve educação formal, suas possibilidades de emergir socialmente eram mínimas e a literatura não era um caminho permitido a ela. A vida das damas dos séculos passados era tomada de afazeres para o lar, para a estética e para os homens ao redor. Em *A História da Inglaterra*, publicado por George Macaulay Trevelyan em 1926, é relatado que surrar a esposa era um direito legítimo do homem, praticado sem nenhuma vergonha, tanto nas classes altas como nas baixas; além de ser direito do pai trancafiar e espancar a filha que se recusasse a desposar o cavalheiro escolhido por ele. (*apud* WOOLF, 1928, p. 51)

Eis-me aqui a perguntar por que as mulheres não escreviam poesia no período elisabetano, e nem tenho certeza de como eram educadas: se aprendiam a escrever; se tinham salas de estar próprias; quantas mulheres tiveram filhos antes dos vinte e um anos; o que, em suma, faziam elas das oito da manhã às oito da noite. Não tinham dinheiro, decerto; segundo o professor Trevelyan, eram casadas, quisessem ou não, antes de largarem as bonecas, aos quinze ou dezesseis anos. (WOOLF, 1928, p. 58)

Virginia Woolf explorou profundamente a situação feminina e explicou porque não seria possível a uma mulher, no século XVI, tempo em que viveu William Shakespeare, ser como ele.

Basta pensar nos túmulos elisabetanos, com todas aquelas crianças ajoelhadas, de mãos unidas, e em sua morte prematura, e ver sua casa de cômodos escuros e abarrotados, para perceber que nenhuma mulher poderia ter escrito poesia naquela época. (WOOLF, 1928, p. 73)

Em seu ensaio, Virginia Woolf supõe como seria a vida de uma suposta irmã de Shakespeare que tivesse o mesmo talento que ele para a literatura. Ela não teria direito a estudar, nem tempo para a leitura, seria ridicularizada por seus devaneios. Se, ainda assim, insistisse em suas ambições teria que ir contra sua família, se aventurar; teria sido seduzida, se veria grávida.

Quem pode medir o fogo e a violência do coração do poeta quando capturado e enredado num corpo de mulher? – matou-se numa noite de inverno, e

está enterrada em alguma encruzilhada onde agora param os ônibus em frente ao Elephant and Castle. (WOOLF, 1928, p. 61)

Mais tarde seria possível que algumas mulheres "tirassem proveito de sua relativa liberdade e conforto para publicar algo com seu nome e arriscar-se a ser considerada um monstro" (WOOLF, 1928, p. 73). Segundo Virginia Woolf, esse foi o caso de Anne Finch Winchilsea, nascida em 1661; que era nobre, não tinha filhos e escrevia repleta de indignação contra a posição das mulheres. Sem ter o respeito da sociedade, era difícil se livrar do escárnio e das risadas, o que levava as pretensas escritoras a um quadro de melancolia profunda. Ao perceberem que eram tratadas como mulheres loucas, entravam de fato em um quadro de perturbação emocional.

Ai da mulher que tenta a pena!
É vista como tão presunçosa criatura
Que nenhuma virtude pode redimir-lhe a falha.
Dizem-nos que confundimos nosso sexo e maneiras;
Boa educação, moda, dança, roupas e divertimentos;
Eis os dotes que deveríamos desejar;
Escrever, ou ler, ou pensar, ou indagar
Turvariariam nossa beleza e esgotariam nosso tempo,
E interromperiam as conquistas de nossa plenitude,
Enquanto a direção tediosa de uma casa servil
É tida por alguns como nossa maior arte e serventia.

(*apud* WOOLF, 1928, p. 74 e 75).

Durante a história, diversos talentos literários não foram explorados e muitas mulheres foram atormentadas por ódios e ressentimentos. Muitas não mergulharam no mundo da literatura devido regras, moral e costumes. Virginia Woolf abre as cartas de Dorothy Osborne, onde a jovem deixava claro que nunca se arriscaria "a escrever livros, e versos também; nem que não dormisse por duas semanas chegaria a isso" (*apud* WOOLF, 1928, p. 78). Uma mulher recatada não poderia escrever livros, então Dorothy, que era sensível e melancólica, só escreveu cartas, como a do trecho a seguir:

É muito comum, quando estamos no meio da nossa conversa, uma delas olhar em volta e ver a sua vaca dobrando a esquina, e lá se vão todas correndo, como se tivessem asas nos pés. Eu, que não sou tão ágil, fico para trás, e quando as vejo levando seu gado para casa acho que é hora de me recolher também, feita a ceia, vou para o jardim e então para a margem de um riuzinho que corre junto dele, onde me sento e desejo que você estivesse comigo... (*apud* WOOLF, 1928, p. 79)

Ao ler Dorothy Osborne, Virginia Woolf vê com clareza quali-

dades essenciais que dariam vida a uma escritora. Mas, pelo repúdio da moça à possibilidade de escrever um livro,

pode-se medir a conspiração que havia no ar contra a mulher que escrevesse, quando se constata que até mesmo uma mulher com um grande pendor para a literatura fora levada a crer que escrever um livro significava ser ridícula, e até mesmo mostrar-se perturbada. (WOOLF, 1928, p. 80)

Uma mulher podia escrever cartas sentada junto ao leito de dor do pai. Podia escrevê-las junto à lareira, enquanto os homens conversavam, sem perturbá-los. O mais estranho, pensei, folheando as páginas das cartas de Dorothy, é o talento que tinha essa jovem solitária e sem instrução para compor uma frase, para moldar uma cena. (WOOLF, 1928, p. 79)

No século XVII, uma inglesa se viu obrigada a encontrar um meio de viver, sustentando-se como um homem. Uma mulher de classe média, arrojada como uma plebeia, conseguiu na literatura uma forma de sustento. Com esse feito, Aphra Behn deixou para trás aquelas que escreveram sem plateia e fez uma curva na história. Foi

forçada pela morte do marido e por algumas infelizes aventuras pessoais a ganhar a vida por meio da inteligência. Ela teve que trabalhar em igualdade de condições com os homens. Conseguiu, esforçando-se muito, o bastante para viver.

A importância desse fato supera qualquer coisa que ela tenha efetivamente escrito, mesmo os esplêndidos “A thousand martyrs I have made” ou “Love in fantastic triumph sat”, pois aí começa a liberdade da mente, ou melhor, a possibilidade de que, no decorrer do tempo, a mente venha a ser livre para escrever o que bem quiser. Pois agora que Aphra Behn o havia conseguido, as moças podiam ir até seus pais e dizer: “Vocês não precisam dar-me uma pensão; posso ganhar dinheiro com minha pena”. É claro que a resposta, por muitos anos seria: “Sim, vivendo a vida de Aphra Behn! Melhor a morte”. E a porta seria batida mais depressa que nunca. (WOOLF, 1928, p. 80)

Mesmo com todo o preconceito, uma mulher escrever havia deixado de ser um sinal de loucura depois que Aphra Behn provou que era possível ganhar dinheiro com literatura. Percebeu-se que a mulher poderia ajudar com as despesas da casa e estar pronta caso alguma desgraça atingisse a família.

Centenas de mulheres começaram, no decorrer do século XVIII, a contribuir para o provimento das despesas pessoais ou ir em socorro da família, fazendo traduções ou escrevendo os inúmeros romances de má qualidade que deixaram de ser registrados até mesmo nos compêndios (...). (WOOLF, 1928, p. 81)

Assim no término do século XVIII promoveu-se uma mudança que, se eu estivesse reescrevendo a história, descreveria mais integralmente e consideraria de maior importância do que as Cruzadas ou as Guerras das Rosas: a mu-

3. O século XXI

No século passado, Simone de Beauvoir disse em *O Segundo Sexo* que

Não somos mais como nossas predecessoras: combatentes. De maneira global ganhamos a partida, mas a mesma autora alertou que a luta ainda estava no começo. Basta uma crise política, econômica e religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. (BEAUVOIR, 1949, p. 29)

O feminismo ainda encontra grande resistência atualmente e a palavra “feminista” incomoda não só a sociedade brasileira, mas grande parte do mundo. A nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie é um retrato de autora do século XXI. É aclamada como um grande nome da literatura atual e colhe frutos de escritoras que abriram caminho para as mulheres de hoje. Assim como Virginia Woolf no século anterior, Chimamanda Ngozi Adichie, além de escrever romances, se faz voz para reflexões sobre o tratamento recebido pelas mulheres na sociedade.

Algumas pessoas me perguntam: “Por que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo parecido?” Porque seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral — mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino. Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um dos quais excluía e oprimia o outro. É no mínimo justo que a solução para esse problema esteja no reconhecimento desse fato. (ADICHEI, 2014, p. 14)

Embora, o ocidente tenha uma grande quantidade de autoras reconhecidas que refletiram a questão de gênero e uma sociedade em que muitos negam a desigualdade de direitos entre homens e mulheres, o cotidiano não nega essa desigualdade. Assim como relata Chimamanda Ngozi Adichie, a desigualdade que salta aos olhos de uns passa despercebida aos olhos de outros.

Eu tendo a cometer o erro de achar que uma coisa óbvia para mim também é óbvia para todo mundo. Um dia estava conversando com meu querido amigo Louis, que é um homem brilhante e progressista, e ele me disse: “Não entendo quando você diz que as coisas são diferentes e mais difíceis para as mulheres. Talvez fosse verdade no passado, mas não é mais. Hoje as mulheres têm tudo o que querem”. Oi? Como o Louis não enxergava o que para mim era tão óbvio? (ADICHEI, 2014, p. 6).

No último século, mulheres deram voz audível às aflições e opressões caladas por séculos. Deram a suas sucessoras a chance de se construir sobre outros alicerces, mas o caminho ainda é longo. “O Anjo do Lar” [referência ao poema de Coventry Patmore (1823-1896), que celebrava o amor conjugal e idealizava a mulher) ainda será um fantasma na construção da personalidade de muitas mulheres. “Na verdade, penso eu, ainda vai levar muito tempo até que uma mulher possa se sentar e escrever um livro sem encontrar um fantasma que precise matar, uma rocha que precise enfrentar”. (WOOLF, 1928, p. 17).

Assim como Simone de Beauvoir, é preciso questionar: “Que possibilidades nos foram oferecidas, exatamente, e quais nos foram recusadas? Que destino podem esperar nossas irmãs mais jovens e em que sentido convém orientá-las?” (BEAUVOIR, 1949, p. 29). Essa é a pergunta que muitas autoras se fazem e levam a seus leitores.

Meu pai sempre disse: “Malala será livre como um pássaro”. Eu sonhava em subir até o topo do Monte Ilam, como Alexandre, o Grande, para tocar Júpiter. Sonhava também em ir mais além do vale. Mas, ao observar meus irmãos correndo para subir no terraço, empinando suas pipas com destreza, movimentando a linha para a frente e para trás a fim de ver quem seria o primeiro a cortar o fio que mantinha no ar a pipa do outro, eu me perguntava quão livre uma filha poderia ser. (MALALA, 2013, p. 23)

4. Considerações finais

A presença da mulher na literatura se dá *a priori* pela necessidade de dizer. Suas falas são gritos de luta e de socorro. No Brasil, Carolina Maria de Jesus (1914-1977) expressou uma alma sedenta por comida, educação e direitos básicos para a mulher pobre, negra e favelada na cidade de São Paulo. Sua escrita representa rebeldia contra um sistema que não garante educação para os mais pobres. Sua aspereza emoldura a linguagem de histórias aguerridas do país. Em *Quarto de Despejo*, Carolina Maria de Jesus fala de uma realidade que não é apenas sua. A literatura é um veículo capaz de dar voz a quem não tem voz; dar representatividade a quem não a tem. Quando se é excluído dos meios de comunicação, de cultura e de saber, a arte se transforma em instrumento de combate.

É sobre autênticas e vivas mulheres escritoras que nos debruçaremos neste trabalho. As falas, poesias e reflexões literárias de Simone de Beauvoir, Virginia Woolf, Carolina Maria de Jesus, Malala Yousafzai e Chimamanda Ngozi Adichie ajudam a entender a serviço de quê, para quê ou para quem está a literatura de autoria feminina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 2. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 9. ed. São Paulo: Ática. 2007.
- TREVELYAN, George Macaulay. *A História da Inglaterra*. Lisboa: Cosmos, 1945.
- WOOLF, Virginia. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Porto Alegre: L&M, 2013.
- _____. *Um teto todo seu*. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.
- YOUSAFZAI, Malala. *Eu sou Malala*. São Paulo: Schwarcz, 2013.

**LOS PROYECTOS DEL ALFABETIZACIÓN
CÓMO GÉNEROS DISCURSIVOS CATALIZADORES
Y LOS PROCEDIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR:
LAS PERSPECTIVAS DEL INTERDISCIPLINARIEDAD
EN INTERVENCIÓN DEL ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Bruno Gomes Pereira (ITPAC)

brunogomespereira_30@hotmail.com

Noelma Oliveira Barbosa (UFT)

noelma_barbosa@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar un análisis de los proyectos de alfabetización y sus contribuciones a las prácticas de alfabetización escolar en las escuelas del Brasil, entendiéndolos como “géneros catalizadores”, de acuerdo con las palabras del Signorini (2006). Esta es una versión ampliada de otro artículo publicado como comunicación individual y curso de corta duración, presentado durante un evento local. Sin embargo, este enfoque, nos movemos hacia adelante con las discusiones de los proyectos de alfabetización, haciendo hincapié en sus contribuciones educativas como una herramienta que permite intervenciones de naturaleza interdisciplinaria. Operamos en el campo de la investigación interdisciplinaria de la lingüística aplicada, debido al carácter inestable como proponemos diálogos entre diferentes conocimientos. El enfoque de investigación es cualitativo, ya que utilizamos el punto de vista de la inducción de la deducción del corpus. Pero el tipo de investigación es la base documental, ya que se analiza un proyecto de alfabetización desarrollado durante un curso de doctorado de un investigador de la Universidad del Campinas (UNICAMP). Suponemos que estos proyectos desempeñan funciones reflectantes, dado que, al actuar en situaciones concretas de uso del lenguaje, ayudan a desarrollar el perfil crítico y cognitivo de los actores sociales involucrados. En este sentido, proponemos un diálogo cercano entre los proyectos de alfabetización y llama la pedagogía crítica, de modo que entendamos y trabajamos con la concreción y la funcionalidad de los géneros del discurso.

Palabras-clave: Proyectos de la alfabetización. Pedagogía crítica. Géneros discursivos.

1. Consideraciones iniciales

En este trabajo, se discute sobre el papel social de los proyectos de alfabetización, porque ejercen la función primordial en el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de los actores sociales involucrados en su preparación y ejecución.

Por lo tanto, se presenta un breve panorama sobre el concepto de alfabetización, sus características y la importancia de su desarrollo en diferentes ámbitos sociales. También presentamos algunas consideraciones

con respecto a la pedagogía crítica y sus contribuciones a la realización de la alfabetización escolar. Estos dos supuestos introducen nuestras observaciones sobre el proyecto de alfabetización “La vida en Río Calabozo”, desarrollado en Passa e Fica, Rio Grande do Norte, Brasil³.

Además de estas Consideraciones Iniciales, este trabajo también se compone de las siguientes secciones: Alfabetización: Una perspectiva introductoria; La Pedagogía Crítica: Contribuciones; El Análisis de un Proyecto de Alfabetización; Consideraciones Finales y Referencias.

2. Alfabetización: una perspectiva introductoria

La alfabetización es una palabra que apareció en el entorno escolar llevando una carga semántica diferente porque ressignificó conceptos tales como textos orales y no verbales, que no fueron investigadas anteriormente. El enfoque contextual de temas y contenidos comenzó a producirse a través del significado y la preocupación por los alumnos.

El concepto de alfabetización está vinculada directamente a los usos de la escritura que involucren las sociedades complejas. “La complejidad de la sociedad moderna también requiere conceptos complejos para describir y comprender los aspectos pertinentes” (KLEIMAN, 2005, p. 6). En otras palabras, el concepto de alfabetización es un intento de respuesta al uso generalizado de la escritura universal como un derecho fundamental de todos.

La alfabetización abarca el proceso de desarrollo y el uso de los sistemas de escritura en las sociedades. Por lo tanto, la escritura de desarrollo histórico que consiste en varios cambios sociales y tecnológicos, como la alfabetización universal, la democratización de la educación, el acceso a los suministros aparentemente ilimitada de papel, la aparición de Internet. (KLEIMAN, 2005; 2010)

En otras palabras, sería el conjunto de prácticas sociales que utilicen la escritura como un sistema simbólico y como una tecnología para fines específicos (KLEIMAN, 1995). Son los usos sociales de este escrito en oposición a las prácticas tradicionales de alfabetización. Esta concepción social de la escritura se centró en la acción de leer y escribir es una implicación curricular fundamental, ya que sus prácticas ayudan a “los alumnos los objetos de enseñanza, proporcionando un marco para la asignación de significados por los estudiantes”. (KLEIMAN, 2010, p. 382)

En esta concepción, que toma en cuenta el bagaje cultural que surge de los diversos contextos de la vida del estudiante, si su grupo familiar, la iglesia, el juego con los amigos del barrio, pedir o dar cualquier información, comprar un helado, entre muchas otras actividades. No se separa un evento de la alfabetización de prácticas sociales cotidianas, ya que no podemos disociar la escritura del contexto inmediato de estas actividades.

Una pregunta pertinente y que han servido de base para un gran debate es sobre el contraste entre la alfabetización de reflexión, que de hecho no son mutuamente exclusivas actividades, ya que ambos son complementarios. En palabras de Kleiman (2005), “la alfabetización reflexiva sería una de las prácticas de alfabetización que forma parte del conjunto de prácticas sociales del uso de la escritura en la escuela”.

Creemos que trabajando desde la perspectiva de los estudios de alfabetización en el aula es pensar la educación, la alfabetización a través de un sesgo social de la escritura, ya no es posible pensar en las habilidades de escritura y lectura como algo separado, sino que se complementan. Desde esta perspectiva, se plantean proyectos de alfabetización como un mecanismo propicio para coordinar con las actividades de aula factores contextuales capaces de producir cambios y experiencias individuales.

Entendimos [los] proyectos de alfabetización como una propuesta capaz de actuar sobre el proceso de lectura y escritura de la reformulación, con el fin de que están estrechamente articulado con los procedimientos reales de estas habilidades en contextos reales de uso [...] A diferencia destes proyectos para los otros proyectos, suponiendo que se tenga en cuenta la situación real de la acción de la lengua, no es una situación didáctica creada para fines escolares. (PEREIRA *et alii*, 2016, p. 189)

De acuerdo con Bruno Gomes Pereira *et alii* (2016), trabajando con proyectos de alfabetización, la escuela contribuya eficazmente al estudiante a entender su vida diaria y para llevar a cabo cambios en él. Esto se hace posible por el hecho de que estos proyectos forman una "esfera real de la vida y la manifestación de la lengua", que "sería proveer al estudiante con una posibilidad significativa de las lecturas de su contexto concreto de la vida". (PEREIRA *et alii*, 2016, p. 189)

Para Angela Bustos Kleiman (2010), los proyectos de alfabetización ayudan a reducir las dificultades inherentes a un enfoque social en una institución cuya vocación es la actividad reflexiva-analítica. De

acuerdo con este autor, hay una dinámica dictada por la práctica social que hace cierto contenido programado para una serie que se enseña en conjunto con otros discursos en que se organiza como una enunciación cadena sin límites. Por lo tanto, el movimiento pedagógico requerido por los proyectos de alfabetización tiene como punto de partida la práctica social a los contenidos en el aula.

En esta perspectiva de educación que incluye la relación del estudiante con el contexto en el que se inserta, los proyectos de alfabetización están relacionados con los principios de la pedagogía crítica. Esto, que se instituyó como una propuesta para la transformación social, el espacio abierto para los mecanismos discursivos de la enseñanza y el aprendizaje, tales como proyectos de alfabetización podría combinar contenido de aula con las experiencias sociales de los alumnos.

3. La pedagogía crítica: contribuciones

El surgimiento de la pedagogía crítica en Brasil coincide con el fin del régimen militar (1980) y las tendencias de apertura democrática. Es una corriente pedagógica que ocurre como resultado de la voluntad de una práctica educativa que estaba en contra de la cultura de la dominación y favoreciendo la justicia económica y social.

Según Helloysa Bragueto Moreira (2014), la corriente de la educación tecnicista⁴, en el momento actual se pronunció sobre la puesta en funcionamiento de la adopción de decisiones y ejecución de las actividades independiente, según se indica en la gestión.

Esta concepción de la educación se extiende por la sociedad y, finalmente, contribuyen a “mantener una imagen estereotipada de la escuela, que se basa en preceptos estáticas y mera reproducción de las actividades de creación y se aplica fuera del contexto específico de la vida de los estudiantes” (PEREIRA *et alii*, 2016, p. 186). Para estos investigadores, la pedagogía crítica es un intento de romper con este pensamiento tradicional y propone una visión dialéctica entre la escuela y el contexto social del alumno.

Para esta tendencia pedagógica, las cuestiones educativas son operadas conjuntamente y no se separan de la de adopción de decisiones y la ejecución de las actividades. Las discusiones son de interés para estudios relacionados con “cuestiones de poder, la dominación, la opresión, la justicia, la igualdad, la identidad, el conocimiento y la cultura” (VERAS-

TEGUI, 2015, p. 36) y busca examinar “los procesos culturales construidas por el discurso tríada discursiva la producción de \ discurso de análisis de texto \ discurso de las culturas vividas”. (GIROUX, 1997 *apud* PEREIRA *et alii*, 2016, p. 186)

Uno pilar de la maduración del esa denuncia política educativa discursiva de la disposiciones de opresión en vigor en el momento y el conocimiento y la búsqueda de una educación liberadora es proyecto de educación de Paulo Freire (MOREIRA, 2014; PEREIRA *et alii*, 2016; VERASTEGUI, 2015). La pedagogía freireana se presenta siempre como progresiva tendencia liberadora y progresista porque, sobre la base de “un análisis crítico de lo social, de manera implícita apoyar los objetivos sociopolíticos de la educación”. (LIBÁNEO, 1986, p. 32, *apud* MOREIRA, 2014, p. 10)

En cuanto a la forma escrita de la lengua, entendemos que es de suma importancia para las prácticas de interacción en diversos campos sociales. En este sentido, la escuela es un lugar privilegiado para la alfabetización. Por lo tanto, este supuesto se deriva de la idea Freire [...], ya que el carácter "liberador" asignado por Freire a la escritura da este modo la idea de ser algo necesario para el trabajador. (PEREIRA *et alii*, 2016, p. 186)

Estos investigadores argumentan que este tipo de escritura en la escuela, a partir de los principios de la pedagogía crítica, debe ser entendida como un proceso, ya que es dado a esta escribiendo un carácter dialéctico e instrumental, teniendo en cuenta la asunción de su función social. Por lo tanto, el carácter crítico converge con la idea de alentar al individuo a desarrollar una capacidad crítica y reflexiva de lectura apropiado a su entorno y sobre su propio uso lingüístico.

Por lo tanto, la “hipótesis de Freire es congruente con los propósitos de Proyecto pedagogía y educación crítica” (PEREIRA *et alii*, 2016, p. 187). Al trabajar con el proyecto de alfabetización, la escuela será el desarrollo de la autonomía ciudadana de los sujetos a través de la “comprensión crítica consciente de su relación con el mundo” (VERASTEGUI, 2015, p. 38), en el que los seres, “mediadas por la realidad incautación y el que dibujan los contenidos de aprendizaje, alcanzar un nivel de conciencia de ese hecho a su acto, un sentido de las transformaciones sociales”. (LIBÁNEO, 1986, p. 33, *apud* MOREIRA, 2014, p. 10)

4. El análisis de un proyecto de alfabetización

Tomando como punto de partida lo que presentamos en las secciones anteriores, ahora presentamos un proyecto de alfabetización. Este es el proyecto titulado “La vida en Río Calabozo”, desarrollado en una ciudad llamada Passa e Fica, en Río Grande del Norte (RN), Brasil. La tabla siguiente, tomado del trabajo de Glicia Marilis de Medeiros Azevedo Tinoco (2008, p. 180), introduce la planificación general para el desarrollo del proyecto de alfabetización que nos referimos.

PLANO GERAL DE ATIVIDADES

Projeto de Passa e Fica/RN – A VIDA NO RIO CALABOUÇO JULHO DE 2005

Prof^a Joseneide da Silva

- 1 – Inscrição no Concurso Tesouros do Brasil.
- 2 – Sugestão do Patrimônio (Rio Calabouço): exposição de motivos aos alunos.
- 3 – Produção do anteprojeto.
- 4 – Conversa com a professora-formadora sobre a viabilidade do projeto, tendo em vista as exigências do concurso.
- 5 – Busca de dados sobre o rio (livros, revistas moradores): período de cheias e de secas; percurso da nascente do Rio Calabouço até onde ele flui: origem do nome “Rio Calabouço”; importância do rio como divisor dos Estados do RN e da PB, com acesso ao Parque Ecológico Pedra da Boca e como recurso hídrico dos moradores de Passa e Fica.
- 6 – Organização da turma para realização da 1ª aula-passeio (data, horário, autorização da diretoria, objetivos da aula-passeio, divisão de tarefas): 6.1 – aula-passeio ao Rio Calabouço (a pé, alunos do 2º ano do Ensino Médio e professora); 6.2 – registro por escrito e por meio de fotografias: lixo e podas de árvores jogados à margem do rio; amarram-se e lavam-se animais no rio; no açude (onde parte da água do rio fica represada), as pessoas pescam, tomam banho e se divertem.
- 7 – Debate em sala de aula sobre a importância de uma campanha de preservação do rio:
 - 7.1 – sugestões de ações coletivas: produção de placas de advertência sobre a preservação do rio, de folhetos informativos sobre a localidade e de panfletos sobre a necessidade de preservar o rio: caminhada para tentar a adesão da comunidade à causa.
- 8 – Novas leituras em sala de aula sobre o Rio Calabouço, o Parque Ecológico Pedra da Boca e suas formações rochosas.
- 9 – Organização do cronograma escolar para marcação da visita da professora-formadora à cidade.

10 – Permissão para alunos e professora se ausentarem da escola no dia da excursão do Rio Calabouço.

11 – Solicitação de um ônibus à Prefeitura de Passa e Fica para excursão.

12 – Produção de um roteiro da aula-passeio, na qual os alunos assumirão o papel de agentes de turismo.

13 – Avaliação da aula-passeio.

14 – Produção coletiva de um relatório da visita ao Rio Calabouço e ao Parque da Pedra da Boca.

15 – Produção da versão final do relatório, coletânea de todo o acervo reunido e produzido durante os meses de julho a outubro de 2005 e envio ao Concurso Nacional Tesouros do Brasil.

Cuadro 1: Paso a paso la preparación del Proyecto de Alfabetización

Fuente: Glicia Marilis de Medeiros Azevedo Tinoco (2008)

En el cuadro anterior, es importante considerar algunos criterios pertinentes al diseño del proyecto designado a veces, tales como: 1) la expansión de la noción de espacio de enseñanza / aprendizaje; 2) fomentar la participación conjunta de los diferentes participantes en el proyecto; 3) La relación entre la escuela y la situación concreta de la vida de los participantes en el proyecto; y 4) la posibilidad de trabajar con varios géneros.

Lo primer criterio es algo bastante común en el desarrollo de este tipo de proyectos. Tal como se presenta en la sección anterior, los proyectos de alfabetización van más allá de las paredes de la escuela y ganan en situaciones concretas de la vida, una dimensión social. (Cf. GONÇALVES, 2011)

Por lo tanto, la noción de enseñanza / aprendizaje se diluye en todos los puntos del Plan General de Actividades, expuesto en el Cuadro 1. Estamos asumiendo que la relación educativa / aprendizaje se produce en todos los ambientes donde se desarrolla el proyecto, si la escuela o fuera de la escuela. Suponemos que la enseñanza / aprendizaje está constituida, en este caso, el enlace indisoluble entre estos dos entornos, con el fin de colaborar tanto para una reflexión crítica de los ejes centrales del proyecto: la preservación del río Calabouço y la iniciativa de tomar medidas para que se materialice (TINOCO, 2008), dando como resultado que el carácter social del proyecto.

Lo segundo criterio se centra claramente en el Cuadro 1, bajo los puntos 4, 6, 7 y 10, y también indirectamente identificables en otros elementos. La participación colectiva es importante para hacer cualquier

proyecto de alfabetización, ya que el intercambio de información es posible sólo a través de la interacción entre los actores sociales⁷.

Con objeto de dar cumplimiento al tercer criterio, es necesario tener en cuenta no sólo la preparación de la planificación de la acción, pero los resultados obtenidos con la aplicación del proyecto de alfabetización. Al poco tiempo, la escuela conjunta y contexto de la vida social de los estudiantes de educación básica es ofrecerles la oportunidad de dar sentido a sus prácticas cotidianas. El resultado de esta oportunidad es, precisamente, uno alumno más consciente de sus capacidades lingüísticas, así como a los ciudadanos más reflexivos sobre sus actitudes sociales, ya que es posible identificar en los puntos 2, 5, 6, 7 y 10, por ejemplo.

Para que sea posible la articulación de los contextos educativos y sociales, fue elegido el “Río Calabozo” como un motivador para la ejecución del proyecto. Por lo tanto, el contenido social que se respira en el desarrollo e implementación del proyecto se encuentra en las aguas de este río, procedimientos de conservación que aseguren una mejor calidad de vida de los de la ciudad. En ese momento, el estudiante de la educación básica se toma para encontrar sentido real de lo que la escuela ofrece y cómo se puede aplicar este conocimiento a su contexto de vida.

Por último, nuestros últimos criterios se contestan con mayor claridad en los puntos 1, 3, 5, 6.2, 7.1, 12. Es una característica muy presente en los proyectos de alfabetización la posibilidad de trabajar con diferentes géneros (cf. TINOCO, 2008 e 2013). Debido a que la ejecución de un proyecto de alfabetización requiere un tiempo considerable en sus clases, el profesor-entrenador hace uso de muchos géneros para la fijación y el desarrollo de la idea del proyecto. No estamos haciendo aquí, necesariamente, la referencia a la producción escrita de estos géneros, sino para uso cuando sea necesario, lo que acentúa aún más el carácter social de un proyecto de alfabetización.

5. Consideraciones finales

Lo proyecto de alfabetización que se presentó en la sección anterior, es sólo uno de muchos eventos de oportunidades los proyectos de alfabetización que podemos involucrar a nuestros estudiantes. Si pensamos en todos los acontecimientos relacionados con el lenguaje escrito, y que puede y debe estar dirigida en nuestras clases, en que percibimos acontecimientos de alfabetización en todas partes.

El trabajo con el proyecto de alfabetización del estudiante es una forma y una garantía de que estamos contemplando las múltiples realidades que nos rodean y que rodean a nuestros estudiantes. Sólo entendemos ciertos conocimientos cuando eso tiene sentido para nosotros cuando creemos en su utilidad y entender su propósito en nuestras vidas. Por lo tanto procura sacar al estudiante para producir conocimiento, entiende el proceso, la articulación de usos y las consecuencias de este uso es tarea básica de la enseñanza y el aprendizaje.

Necesitamos, como profesores, aprendemos a llevar el conocimiento de nuestros estudiantes y hacerles movilizar sus conocimientos, que son muchos, que surge de sus realidades.

Por último, la alfabetización puede comenzar con problemas de lectura elementales y el conocimiento del mundo, como signos que ven en el camino a la escuela, hasta llegar a un nivel más profundo de la interpretación, todo depende de los objetivos que desea alcanzar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONÇALVES, Adair Vieira. Projetos de letramento: sequência didática de gêneros como uma alternativa para o ensino de língua. In.: _____. et al. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: UNICAMP/Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, p. 75-100.

KLEIMAN, Angela Bustos. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Florianópolis: Perspectiva, 2010.

_____. *Preciso ensinar o letramento? não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel, 2005.

_____. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho et al. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In.: BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs). *Reflexão e*

ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 103-129.

MOREIRA, Heloysa Bragueto. A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Bruno Gomes; CASTRO, Nilsandra Martins de ; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Pedagogia crítica e projetos de letramento em confluência: (re)significando a escrita. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, vol. 5, n. 8, jan./jun. 2016.

TINOCO, Glícia Marili Azevedo Medeiros. Usos sociais da escrita+ Projetos de Letramento= Ressignificação do Ensino de Língua Portuguesa. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 149-167.

TINOCO, Glicia Marilis de Medeiros Azevedo. Projetos de Letramento: ação e formação de professores de Língua Materna. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar; VICENTINI, Dayanne. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. Londrina:UEL, 2015.

**MEIO AMBIENTE ECOLÓGICAMENTE EQUILIBRADO
À LUZ DA INTERPRETAÇÃO HERMENEUTA
DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL¹⁷**

Vitor Pimentel Oliveira (FAMESC)

vitpimenteloliveira@gmail.com

Tauã Lima Verdan Rangel (UFF)

verdan2@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tratará de matéria concernente ao exercício de interpretação sobre o meio ambiente ecologicamente equilibrado, à luz do Supremo Tribunal Federal, estabelecendo bases para a sua melhor compreensão, tendo em vista cuidar-se de conceito largamente adotado e que se encontra em constante evolução. A Constituição Federal de 1988, acompanhando as diversas discussões contemporâneas, inclusive as questões ambientais, se valeu do termo meio ambiente ecologicamente equilibrado para trazer em seu seio a tutela do meio ambiente, elevando o mesmo ao nível de direito fundamental, em razão de toda a sistemática principiológica que circunda a matéria. O papel desempenhado pela mais alta Corte do país, o Supremo Tribunal Federal, incumbido da guarda da Constituição, se mostra de importância ímpar nesse contexto, tendo em vista os posicionamentos exarados nos diversos julgamentos no âmbito daquele Tribunal, nas vezes em que é chamado para decidir as questões de cunho ambiental com repercussão em todo o ordenamento jurídico brasileiro. Nesse diapasão, tomando como fonte de análise seus principais pronunciamentos, buscar-se-á, à luz da Constituição Federal, demonstrar como exercício exegético, a interpretação dada pelo Supremo Tribunal Federal no que tange ao direito do meio ambiente ecologicamente equilibrado. O método adotado foi o hipotético-dedutivo, alicerçado na utilização de pesquisa empírica documental e revisão bibliográfica pertinente à temática eleita. Ao fim, depreende-se que, o Supremo Tribunal Federal, nos julgados utilizados como elementos de análise, desempenha papel de intérprete do Texto Constitucional, valendo-se, para tanto, dos métodos hermenêuticos sistemático e teleológico para extrair a máxima amplitude dos dispositivos legais, em especial no que concerne ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Entende-se, assim, que a atividade desempenhada pelo Supremo Tribunal Federal configura verdadeiro exercício interpretativo, com vistas a promover o maior alcance e desdobramento do conteúdo dos dispositivos constitucionais.

Palavras-chave: Meio ambiente. Ecologia. Supremo Tribunal Federal.
Constituição Federal. Interpretação.

17 Trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa: "Faces e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade do Direito"

1. Introdução

A temática ambiental é, em termos mundiais, de extrema relevância face à estreita relação existente entre o meio ambiente e o ser humano. A evolução da sociedade pelo desenvolvimento de tecnologias passou, e ainda passa, pela exploração dos recursos naturais, sendo principalmente a partir da época histórica de início da produção industrial, em um período denominado Revolução Industrial, que a velocidade de transformação e aplicação de tecnologias, tanto para a otimização e aperfeiçoamento dos métodos de produção, deram início à exploração desenfreada dos recursos naturais.

Em termos históricos, apenas recentemente na linha cronológica humana, o meio ambiente passou a ser colocado em singular posição, sendo ponto de interesse de estudos e preocupação em nível global, resultando em um crescimento da atenção e esforços em prol de conscientizar e estabelecer políticas em diversos níveis e setores com a finalidade de delinear o problema e estabelecer soluções capazes de dialogar com o desenvolvimento econômico e humano, mais apropriado, no caso, o desenvolvimento digno humano em observância à proteção e defesa meio ambiente.

Considerando a relevância inerente às discussões ambientais, o ordenamento jurídico brasileiro, pela ferramenta de construção basilar da República, a Constituição Federal promulgada em 1988, abarcou, dentre diversos temas sociais, a proteção do meio ambiente, quando, em capítulo próprio, destinou, sob a alcunha de meio ambiente ecologicamente equilibrado, mostrando-se em conformidade com as demandas atuais. Nesse diapasão, com atenção ao desempenho do Supremo Tribunal Federal, o presente trabalho buscará, dentro das decisões exaradas em sede do tribunal, pelos ministros hermeneutas delimitar os principais contornos da expressão adotada pela Constituição Federal.

O método adotado foi a pesquisa de jurisprudência via o mecanismo de busca disponibilizado no sítio eletrônico oficial do Supremo Tribunal Federal, através da inserção da expressão meio ambiente ecologicamente equilibrado, com uso dos caracteres (denominados pelo próprio sítio de operadores) “adj” somado a um algarismo, correspondendo tal operador ao espaço existente entre as palavras que compõe a expressão. O algarismo inserido foi o número um (1). No mecanismo de busca foi inserido, dessa forma, a seguinte expressão: “meio adj1 ambiente adj1 ecologicamente adj1 equilibrado”. Dentre as opções de seleção, fora es-

colhida a de acórdãos, totalizando doze (12) resultados. A análise tratada nas próximas seções corresponde aos doze (12) acórdãos obtidos com a submissão dessa entrada de dados, a fim de identificar os fundamentos aventados pelos ministros julgadores caracterizadores da noção conceitual de meio ambiente ecologicamente equilibrado.

2. Primeiros apontamentos ao fortalecimento do direito ambiental

Inicialmente, ao se dispensar um exame acerca do tema colocado em tela, patente se faz arrazoar que a ciência jurídica, enquanto um conjunto multifacetado de arcabouço doutrinário e técnico, assim como as robustas ramificações que a integram, reclama uma interpretação alicerçada nos plurais aspectos modificadores que passaram a influir em sua estruturação. Neste alar, lançando à tona os aspectos característicos de mutabilidade que passaram a orientar o Direito, tornou-se imperioso salientar, com ênfase, que não mais subsiste uma visão arrimada em preceitos estagnados e estanques, alheios às necessidades e às diversidades sociais que passaram a contornar os Ordenamentos Jurídicos. Ora, infere-se que não mais prospera o arcabouço imutável que outrora sedimentava a aplicação das leis, sendo, em decorrência dos anseios da população, suplantados em uma nova sistemática.

Com espeque em tais premissas, cuida hastear, com bastante pertinência, como flâmula de interpretação o “prisma de avaliação o brocardo jurídico *Ubi societas, ibi jus*, ou seja, 'Onde está a sociedade, está o Direito', tornando explícita e cristalina a relação de interdependência que esse binômio mantém” (VERDAN, 2009, s.p.). Destarte, com clareza solar, denota-se que há uma interação consolidada na mútua dependência, já que o primeiro tem suas balizas fincadas no constante processo de evolução da sociedade, com o fito de que seus diplomas legislativos e institutos não fiquem inquinados de inaptidão e arcaísmo, em total descompasso com a realidade vigente. A segunda, por sua vez, apresenta estrutural dependência das regras consolidadas pelo Ordenamento Pátrio, cujo escopo primevo é assegurar que não haja uma vingança privada, afastando, por extensão, qualquer ranço que rememore priscas eras em que o homem valorizava a Lei de Talião (“Olho por olho, dente por dente”), bem como para evitar que se robusteça um cenário caótico no seio da coletividade.

Ademais, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, imprescindível se fez adotá-la como maciço

axioma de sustentação do ordenamento brasileiro, precipuamente quando se objetiva à amoldagem do texto legal, genérico e abstrato, aos complexos anseios e múltiplas necessidades que influenciam a realidade contemporânea. Ao lado disso, há que se citar o magistral voto proferido pelo ministro Eros Grau, em sede de ADPF N.º 46/DF, “o direito é um organismo vivo, peculiar, porém, porque não envelhece, nem permanece jovem, pois é contemporâneo à realidade. O direito é um dinamismo. Essa, a sua força, o seu fascínio, a sua beleza” (BRASIL, 2009, s.p.). Como bem pontuado, o fascínio da ciência jurídica jaz, justamente, na constante e imprescindível mutabilidade que apresenta, decorrente do dinamismo que reverbera na sociedade e orienta a aplicação dos diplomas legais e os institutos jurídicos neles consagrados.

Ainda neste substrato de exposição, pode-se evidenciar que a concepção pós-positivista que passou a permear o direito, ofertou, por via de consequência, uma rotunda independência dos estudiosos e profissionais da ciência jurídica. Aliás, há que se citar o entendimento de Tauã Lima Verdán, “esta doutrina é o ponto culminante de uma progressiva evolução acerca do valor atribuído aos princípios em face da legislação” (VERDAN, 2009, s.p.). Destarte, a partir de uma análise profunda dos mencionados sustentáculos, infere-se que o ponto central da corrente pós-positivista se reduz à valoração da robusta tábua principiológica que direito e, por conseguinte, o arcabouço normativo passando a figurar, nesta tela, como normas de cunho vinculante, flâmulas hasteadas a serem adotadas na aplicação e interpretação do conteúdo das leis, diante das situações concretas.

Nas últimas décadas, o aspecto de mutabilidade tornou-se ainda mais evidente, em especial, quando se analisa a construção de novos que derivam da ciência jurídica. Entre estes, cuida destacar a ramificação ambiental, considerando como um ponto de congruência da formação de novos ideários e cânones, motivados, sobretudo, pela premissa de um manancial de novos valores adotados. Nesta trilha de argumentação, apresenta, em seu artigo, Fernando de Azevedo Alves Brito que:

Com a intensificação, entretanto, do interesse dos estudiosos do direito pelo assunto, passou-se a desvendar as peculiaridades ambientais, que, por estarem muito mais ligadas às ciências biológicas, até então eram marginalizadas. (BRITO, s.d., s.p.)

Assim, em decorrência da proeminência que os temas ambientais vêm, de maneira paulatina, alcançando, notadamente a partir das últimas discussões internacionais envolvendo a necessidade de um desenvolvi-

mento econômico pautado em sustentabilidade, não é raro que prospere, mormente em razão de novos fatores, um verdadeiro remodelamento ou mesmo uma releitura dos conceitos que abalizam a ramificação ambiental do direito, com o fito de permitir que ocorra a conservação e recuperação das áreas degradadas, primacialmente as culturais.

Ademais, há de ressaltar ainda que o direito ambiental passou a figurar, especialmente, depois das décadas de 1950 e 1960, como um elemento integrante da farta e sólida tábua de direitos fundamentais. Cilha realçar que mais contemporâneos, os direitos que constituem a terceira dimensão recebem a alcunha de direitos de fraternidade ou, ainda, de solidariedade, contemplando, em sua estrutura, uma patente preocupação com o destino da humanidade (MOTTA & DOUGLAS, 2004, p. 69). Ora, daí se verifica a inclusão de meio ambiente como um direito fundamental, logo, está umbilicalmente atrelado com humanismo e, por extensão, a um ideal de sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, ainda, é plausível citar o artigo 3º, inciso I, da Carta Política de 1988 que abriga em sua redação tais pressupostos como os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito: “**Art. 3º** - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: **I** - construir uma sociedade livre, justa e solidária”. (BRASIL, 1988)

Ainda nesta esteira, é possível verificar que a construção dos direitos encampados sob a rubrica de terceira dimensão tende a identificar a existência de valores concernentes a uma determinada categoria de pessoas, consideradas enquanto unidade, não mais prosperando a típica fragmentação individual de seus componentes de maneira isolada, tal como ocorria em momento pretérito. Com o escopo de ilustrar, de maneira pertinente as ponderações vertidas, insta trazer à colação o entendimento do ministro Celso de Mello, ao apreciar a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº. 1.856/RJ, em especial quando destaca:

Cabe assinalar, Senhor Presidente, que os direitos de terceira geração (ou de novíssima dimensão), que materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos, genericamente, e de modo difuso, a todos os integrantes dos agrupamentos sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem, por isso mesmo, ao lado dos denominados direitos de quarta geração (como o direito ao desenvolvimento e o direito à paz), um momento importante no processo de expansão e reconhecimento dos direitos humanos, qualificados estes, enquanto valores fundamentais indisponíveis, como prerrogativas impregnadas de uma natureza essencialmente inexaurível. (BRASIL, 2011)

Quadra anotar que os direitos alocados sob a rubrica de *direito de terceira dimensão* encontram como assento primordial a visão da espécie

humana na condição de coletividade, superando, via de consequência, a tradicional visão que está pautada no ser humano em sua individualidade. Assim, a preocupação identificada está alicerçada em direitos que são coletivos, cujas influências afetam a todos, de maneira indiscriminada. Ao lado do exposto, cuida mencionar, segundo Bonavides, que tais direitos “têm primeiro por destinatários o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existência concreta” (BONAVIDES, 2007, p. 569). Com efeito, os direitos de terceira dimensão, dentre os quais se inclui ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, positivado na Constituição de 1988, emerge com um claro e tangível aspecto de familiaridade, como ápice da evolução e concretização dos direitos fundamentais.

3. Meio ambiente e moldura legislativa

Ao lançar mão do sedimentado jurídico-doutrinário apresentado pelo inciso I do artigo 3º da Lei Nº. 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências, salienta que o meio ambiente consiste no conjunto e conjunto de condições, leis e influências de ordem química, física e biológica que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas. Pois bem, com o escopo de promover uma facilitação do aspecto conceitual apresentado, é possível verificar que o meio ambiente se assenta em um complexo diálogo de fatores abióticos, provenientes de ordem química e física, e bióticos, consistentes nas plurais e diversificadas formas de seres vivos. Consoante os ensinamentos apresentados por José Afonso da Silva, considera-se meio ambiente como “a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas”. (SILVA, 2009, p. 20)

Nesta senda, ainda, Celso Antônio Pacheco Fiorillo (2012, p. 77), ao tecer comentários acerca da acepção conceitual de meio ambiente, coloca em destaque que tal tema se assenta em um ideário jurídico indeterminado, incumbindo, ao intérprete das leis, promover o seu preenchimento. Dada à fluidez do tema, é possível colocar em evidência que o meio ambiente encontra íntima e umbilical relação com os componentes que cercam o ser humano, os quais são de imprescindível relevância para a sua existência. O ministro Luiz Fux, ao apreciar a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.029/AM, salientou, com bastante pertinência,

que:

[...] o meio ambiente é um conceito hoje geminado com o de saúde pública, saúde de cada indivíduo, sadia qualidade de vida, diz a Constituição, é por isso que estou falando de saúde, e hoje todos nós sabemos que ele é imbricado, é conceitualmente geminado com o próprio desenvolvimento. Se antes nós dizíamos que o meio ambiente é compatível com o desenvolvimento, hoje nós dizemos, a partir da Constituição, tecnicamente, que não pode haver desenvolvimento senão com o meio ambiente ecologicamente equilibrado. A geminação do conceito me parece de rigor técnico, porque salta da própria Constituição Federal. (BRASIL, 2012).

É denotável, desta sorte, que a constitucionalização do meio ambiente no Brasil viabilizou um verdadeiro salto qualitativo, no que concerne, especificamente, às normas de proteção ambiental. Tal fato decorre da premissa que os robustos corolários e princípios norteadores foram alçados ao patamar constitucional, assumindo colocação eminente, ao lado das liberdades públicas e dos direitos fundamentais. Superadas tais premissas, aprouve ao Constituinte, ao entalhar a Carta Política Brasileira, ressoando os valores provenientes dos direitos de terceira dimensão, insculpir na redação do artigo 225, conceder amplo e robusto respaldo ao meio ambiente como pilar integrante dos direitos fundamentais.

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as normas de proteção ambiental são alçadas à categoria de normas constitucionais, com elaboração de capítulo especialmente dedicado à proteção do meio ambiente. (THOMÉ, 2012, p. 116)

Nesta toada, ainda, é observável que o *caput* do artigo 225 da Constituição Federal de 1988 está abalizado em quatro pilares distintos, robustos e singulares que, em conjunto, dão corpo a toda tábua ideológica e teórica que assegura o substrato de edificação da ramificação ambiental.

Primeiramente, em decorrência do tratamento dispensado pelo arífice da Constituição Federal, o meio ambiente foi içado à condição de direito de todos, presentes e futuras gerações. É encarado como algo pertencente a toda coletividade, assim, por esse prisma, não se admite o emprego de qualquer distinção entre brasileiro nato, naturalizado ou estrangeiro, destacando-se, sim, a necessidade de preservação, conservação e não-poliuição. O artigo 225, devido ao cunho de direito difuso que possui, extrapola os limites territoriais do Estado Brasileiro, não ficando centrado, apenas, na extensão nacional, compreendendo toda a humanidade. Neste sentido, o ministro Celso de Mello, ao apreciar a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.856/RJ, destacou que:

A preocupação com o meio ambiente - que hoje transcende o plano das presentes gerações, para também atuar em favor das gerações futuras [...] tem constituído, por isso mesmo, objeto de regulações normativas e de proclamações jurídicas, que, ultrapassando a província meramente doméstica do direito nacional de cada Estado soberano, projetam-se no plano das declarações internacionais, que refletem, em sua expressão concreta, o compromisso das Nações com o indeclinável respeito a esse direito fundamental que assiste a toda a Humanidade. (BRASIL, 2011)

O termo “todos”, aludido na redação do *caput* do artigo 225 da Constituição Federal de 1988, faz menção aos já nascidos (presente geração) e ainda aqueles que estão por nascer (futura geração), cabendo àqueles zelar para que esses tenham à sua disposição, no mínimo, os recursos naturais que hoje existem. Tal fato encontra como arrimo a premissa que foi reconhecido ao gênero humano o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao gozo de condições de vida adequada, em ambiente que permita desenvolver todas as suas potencialidades em clima de dignidade e bem-estar. Pode-se considerar como um direito transgeracional, ou seja, ultrapassa as gerações, logo, é viável afirmar que o meio ambiente é um direito público subjetivo. Desta feita, o ideário de que o meio ambiente substancializa patrimônio público a ser imperiosamente assegurado e protegido pelos organismos sociais e pelas instituições estatais, qualificando verdadeiro encargo irrenunciável que se impõe, objetivando sempre o benefício das presentes e das futuras gerações, incumbindo tanto ao Poder Público quanto à coletividade considerada em si mesma.

Desta feita, decorrente do fato supramencionado, produz efeito *erga omnes*, sendo, portanto, oponível contra a todos, incluindo pessoa física/natural ou jurídica, de direito público interno ou externo, ou mesmo de direito privado, como também ente estatal, autarquia, fundação ou sociedade de economia mista. Impera, também, evidenciar que, como um direito difuso, não subiste a possibilidade de quantificar quantas são as pessoas atingidas, pois a poluição não afeta tão só a população local, mas sim toda a humanidade, pois a coletividade é indeterminada. Nesta senda de exposição, quadra apontar que o direito à integridade do meio ambiente substancializa verdadeira prerrogativa jurídica de titularidade coletiva, ressoando a expressão robusta de um poder deferido, não ao indivíduo identificado em sua singularidade, mas num sentido mais amplo, atribuído à própria coletividade social.

Salta aos olhos que, com a nova sistemática entabulada pela redação do artigo 225 da Carta Maior, o meio ambiente passou a ter autonomia, tal seja não está vinculada a lesões perpetradas contra o ser humano

para se agasalhar das reprimendas a serem utilizadas em relação ao ato perpetrado. Figura-se, *ergo*, como bem de uso comum do povo o segundo pilar que dá corpo aos sustentáculos do tema em tela. O axioma a ser esmiuçado, está atrelado o meio ambiente como vetor da sadia qualidade de vida, ou seja, manifesta-se na salubridade, precipuamente, ao vincular a espécie humana está se tratando do bem-estar e condições mínimas de existência. Igualmente, o sustentáculo em análise se corporifica também na higidez, ao cumprir os preceitos de ecologicamente equilibrado, salvaguardando a vida em todas as suas formas (diversidade de espécies).

Por derradeiro, insta mencionar, ainda, que o quarto pilar é a corresponsabilidade, que impõe ao Poder Público o dever geral de se responsabilizar por todos os elementos que integram o meio ambiente, assim como a condição positiva de atuar em prol de resguardar. Igualmente, tem a obrigação de atuar no sentido de zelar, defender e preservar, asseverando que o meio ambiente permaneça intacto. Aliás, este último se diferencia de conservar que permite a ação antrópica, viabilizando melhorias no meio ambiente, trabalhando com as premissas de desenvolvimento sustentável, aliando progresso e conservação. Por seu turno, o cidadão tem o dever negativo, que se apresenta ao não poluir nem agredir o meio ambiente com sua ação. Além disso, em razão da referida corresponsabilidade, são titulares do meio ambiente os cidadãos da presente e da futura geração.

4. *Leading cases ambientais: uma análise dos paradigmáticos julgamentos do Supremo Tribunal Federal*

O Supremo Tribunal Federal, no contexto do Estado de Direito da República Brasileira, é guardião da Carta Fundamental, cabendo, na delimitação de sua competência, primariamente essa função. Não são poucos os dispositivos normativos contidos na Constituição Federal, de forma a se considerar, em virtude dos diversos temas incorporados ao seu texto, verdadeiro avanço em termos de norma estruturante de um Estado. Nesse mesmo íterim, surge na aplicabilidade de seus fundamentos, preceitos, princípios e disposições, aparentes divergências, oportunidade na qual, sendo chamado a se manifestar, o Tribunal há de valer-se da posição ocupada e colocar fim nas controvérsias trazidas ao seu conhecimento. As decisões emanadas em seus julgados repercutem em toda esfera nacional, ocasionando relevante impacto no ordenamento jurídico brasileiro e para a atuação dos operadores do Direito, firmando entendimentos

e posicionamentos de cunho jurisprudencial.

Por trazer a Constituição, em seu art. 225, a expressão “meio ambiente ecologicamente equilibrado”, em capítulo aberto para tratar especialmente da questão ambiental, uma nova perspectiva surge: a elevação do meio ambiente a um patamar constitucional inédito. Eis então, a importância de, com base nos julgamentos exarados pelo Supremo Tribunal Federal, em observância à sua função constitucional, buscar quais os elementos existentes para a delimitação, sem qualquer intenção de esgotar o tema, para identificar os contornos conceituais básicos do que consistiria o meio ambiente ecologicamente equilibrado sob o ponto de vista da interpretação dada pelo Tribunal. A intenção da presente seção é justamente, pela análise dos julgados selecionados, apontar quais são as principais fundamentações adotadas pelos ministros membros do Supremo Tribunal Federal em relação ao conceito de meio ambiente ecologicamente equilibrado. Aqui há de se fazer importante esclarecimento, pois os elementos apontados pelo trabalho desenvolvido na análise dos julgados visa apresentar não uma manifestação direta feita pelo Tribunal sobre o que consistiria o termo meio ambiente ecologicamente equilibrado, mas sim, pelo trabalho interpretativo exercido por cada um dos ministros, em cada um dos julgados, selecionar os principais conceitos e ideias por eles assentadas, destacando-se aqueles mais vezes apresentados e de maior relevância ao objetivo do presente trabalho. As análises foram organizadas com base no critério cronológico crescente da data em que ocorreu o julgamento.

O primeiro objeto de análise foi o Recurso Extraordinário 134.297-8 São Paulo, julgado pela Primeira Turma e teve como relator o ministro Celso de Mello, com decisão em 13.06.1995, e, por unanimidade, o recurso não foi conhecido. Em síntese, o caso envolve discussão a respeito do cabimento de indenização em razão de não mais os proprietários poderem se valer da propriedade para extração de recursos naturais, uma vez que, por ato do Estado de São Paulo, delimitou-se uma área de estação ecológica, compreendendo nela a propriedade dos recorrentes, impondo-se tal restrição (BRASIL, 1995a). Nesse ínterim, os recorridos acionaram o Poder Judiciário com a finalidade de obter o ressarcimento da não possibilidade de exploração da área compreendida na estação ecológica, tendo em seu voto, o relator, tratado da possibilidade de indenização, entendendo por não estar o Estado exonerado de arcar com essa compensação em razão da sua obrigação de proteção e promoção do equilíbrio ambiental (BRASIL, 1995a).

Segundo julgado, de 30.10.1995, de relatoria do ministro Celso de Mello, levado ao Tribunal Pleno, o Mandado de Segurança 22164-0 São Paulo, por unanimidade, foi deferido o mandado de segurança. O *Writ* aborda a questão da desapropriação de uma propriedade localizada no Pantanal Mato-Grossense, discutindo-se a efetivação do princípio do devido processo legal no procedimento expropriatório (BRASIL, 1995b). A respeito do objeto da desapropriação situar-se no Pantanal Mato-Grossense, entende o relator não existir nenhum desrespeito ao preceito esculpido no art. 225 da Constituição Federal, posteriormente, identifica como direito de terceira geração, o meio ambiente ecologicamente equilibrado, titularizado pela coletividade (BRASIL, 1995b). Os preceitos abrangidos pelo art. 225 da Constituição Federal constituem, pois, “uma das mais expressivas prerrogativas asseguradas às formações sociais contemporâneas [...] reconhecimento de que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 1995b). Toda a preocupação com o direito fundamental ao meio ambiente e sua proteção já não mais se restringe ao plano doméstico, consistindo em discussão de interesse internacional. (BRASIL, 1995b)

O Recurso Extraordinário 367.660-1 Rio Grande do Norte, foi o terceiro julgado examinado, em que funcionou como relator o ministro Sepúlveda Pertence, distribuído para a Primeira Turma e decidido em 08.04.2003. O caso em comento questionava a indenização fixada em sede de desapropriação de propriedade imóvel, sendo alegada a contrariedade ao princípio do meio ambiente ecologicamente equilibrado e da justa indenização, não conhecendo o relator do recurso, e a turma, por unanimidade, também não o reconheceu (BRASIL, 2003). Não houve nenhum levantamento considerado relevante para o presente trabalho.

A Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 3.540-1 Distrito Federal, quarta jurisprudência selecionada, teve como relator o ministro Celso de Mello, e órgão julgador, o Tribunal Pleno, com decisão em 01.09.2005. O julgado tem seu foco em medida provisória alteradora do Código Florestal, Lei N. 4.771 de 1965, atualmente revogado, em que se discutia sobre a necessidade de edição de lei em sentido formal e material para prever supressão de área especial de preservação ambiental (BRASIL, 2005). Para os fins do presente exame, cumpre salientar aqui a parte que trata da consagração e positivação, pela Constituição Federal, em seu art. 225, de uma importante prerrogativa das sociedades contemporâneas, possuindo a metaindividualidade como caráter merecedor de destaque no que tange ao direito ao meio ambiente ecolo-

gicamente equilibrado, pertencente a todos (BRASIL, 2005). Como destaca sem eu voto:

[...] o direito à integridade do meio ambiente ao meio ambiente constitui prerrogativa jurídica de titularidade coletiva, refletindo, dentro do processo de afirmação dos direitos humanos, a expressão significativa de um poder deferido, não ao indivíduo identificado em sua singularidade, mas, num sentido verdadeiramente mais abrangente, atribuído à própria coletividade social. (BRASIL, 2005)

O quinto julgado, que teve como relatora a ministra Ellen Gracie, foi Agravo Regimental na Suspensão de Tutela Antecipada 171-2 Paraná, apreciado pelo Tribunal Pleno, em 12.12.2007, e, por maioria dos votos, negou provimento ao recurso de agravo nos termos do voto da relatora. A agravante interpôs recurso contra decisão que deferiu a suspensão da tutela que permitia a importação de carcaças de pneumáticos usados (BRASIL, 2007a). Reconhecendo a possibilidade de acarretar danos irreparáveis tanto para o meio ambiente ecologicamente equilibrado quanto à saúde, a relatora entende, por essa razão, existir lesão ao interesse público, não obstante, tratando da questão de harmonia entre os princípios constitucionais da saúde e do meio ambiente com o exercício da atividade empresarial (BRASIL, 2007a). O ministro Carlos Britto acompanhou a relatora, fazendo a seguinte consideração em relação ao desenvolvimento sustentado: “não há desenvolvimento sem meio ambiente sustentado. De maneira que o meio ambiente se tornou hoje [...] um elemento conceitual do próprio desenvolvimento”. (BRASIL, 2007a)

A sexta ação, um Agravo Regimental na Suspensão de Tutela Antecipada 118-6 Rio de Janeiro, também de relatoria da ministra Ellen Gracie, julgado pelo Tribunal Pleno, em 12.12.2007, tendo, a maioria, rejeitado a preliminar e, também a maioria, negado provimento ao recurso de agravo nos termos do voto da relatora. A decisão agravada havia suspenso decisão monocrática em sede de tutela antecipada recursal em que se assegurava a expedição de licenças com a finalidade de importação de material para a produção de pneus reformados (carcaças de pneumáticos) em favor da ora agravante (BRASIL, 2007b). Em seu voto, a relatora entendeu estar configurada, por existir no caso sob análise a possibilidade de danos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e à saúde de maneira irreparável, lesão ao interesse público e, apesar da atividade empresarial estar legitimamente amparada pela finalidade de obtenção do lucro, tal desempenho deve mostrar-se compatível com os demais princípios da Constituição, especialmente no que diz respeito ao meio ambiente e à saúde (BRASIL, 2007b). O ministro Carlos Britto, na re-

formulação de seu voto, fez importante consideração:

[...] a Constituição versou o tema do meio ambiente não apenas considerando um princípio estruturante da ordem econômica como abrindo para ele, o meio ambiente, todo um capítulo em apartado, no âmbito da ordem social, principiando a sua regulamentação por um dispositivo, que é o art. 225, que é um dos mais ricos em núcleos semânticos e criando várias situações jurídicas subjetivas. E quero crer que o único dispositivo que faz de futuras gerações sujeitos jurídicos, ou seja, o bem jurídico protegido, chamado meio ambiente, ele assiste também a futuras gerações. (BRASIL, 2007b)

Ao votar o ministro Carlos Britto fez menção a seu par, ministro Celso de Mello, que inclusive, consta na ata como presente, todavia, seu voto não está no acórdão disponibilizado e usado para análise. (BRASIL, 2007b)

Continuando com as análises, passa-se ao sétimo julgado, o Agravo Regimental na Suspensão de Tutela Antecipada 112-7 Paraná, julgado pelo Tribunal Pleno e relatado pela ministra Ellen Gracie. A decisão é de 27.02.2008 e que, por maioria dos votos, negou-se o provimento ao recurso de agravo nos termos do voto da relatora. Cuida-se de agravo contra decisão que suspendeu os efeitos da tutela antecipada garantidora da utilização de imóveis rurais por parte da ora agravante até o recebimento de quantia indenizatória, sendo tais propriedades localizadas em um Parque Nacional (BRASIL, 2008). No seu voto, a relatora se manifesta pela não reforma da decisão agravada, ventilando, em contornos de cunho ambiental, a possibilidade de ocorrência de danos não passíveis de recuperação ao meio ambiente, afrontando o interesse e a ordem pública, tendo em vista a disciplina do art. 225 da Constituição Federal (BRASIL, 2008).

Dos casos sob análise, o oitavo selecionado, sem nenhuma dúvida, ocupa posição destacada, é pois, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 101 Distrito Federal julgado pelo Plenário, sendo relatora a ministra Cármen Lúcia, o julgado de 26.06.2009, teve, no mérito, provimento parcial à arguição de descumprimento de preceito fundamental, nos termos do voto da relatora. (BRASIL, 2009)

Destarte, é imprescindível tecer prévias considerações acerca do estudo do caso em questão. Em razão da complexidade da demanda judicial e todos os pormenores nela contidos, o julgado possui diversas preliminares feitas pela relatora; incluindo citação de legislação nacional e internacional, até mesmo normas infralegais; estudos de diferentes fontes; além de uma vasta apresentação de conteúdo necessário para o perfa-

zimento do caminho até a decisão judicial definitiva, afinal, de outra maneira não poderia ser. Dessa forma, os argumentos levantados pelas partes e interessados, seja pelo conhecimento ou não da arguição, foram analisados, ponderados e discutidos em seu julgamento. (BRASIL, 2009)

Logo na ementa são mencionadas as consequências nocivas advindas da não eliminação total dos pneus em sua reciclagem, de forma a comprometer a saúde e o meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como a afronta a esses princípios constitucionais; trata ainda da interpretação harmônica entre desenvolvimento sustentável (desenvolvimento social saudável), livre iniciativa e liberdade de comércio; aborda o número de ações em trâmite sobre a temática e decisões contrárias entre si, sem perder de vista as decisões sobre a possibilidade de importação de pneus usados de fora do MERCOSUL; o aumento da frota de veículos e pneus novos e, por conseguinte, a substituição dos usados, em âmbito mundial; a necessidade de dar a esses pneus uma destinação ecologicamente correta com base na norma constitucional e nas demais legislações; a não eliminação dos efeitos maléficos trazidos pela destinação dos pneus usados ao meio ambiente; havendo também indicação dos princípios do desenvolvimento sustentável e da equidade da responsabilidade intergeracional, com referência ao art. 225 da Constituição Federal (BRASIL, 2009). Importante consideração feita no que tange ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, em que se destaca a “preservação para a geração atual e para as gerações futuras” (BRASIL, 2009). Em relação ao desenvolvimento sustentável, a linha trabalhada foi a referente à saúde, cabendo interessante colocação, pois nesse caso, também se destacou uma lógica de pensamento visando as futuras gerações, havendo também menção ao princípio constitucional da precaução (BRASIL, 2009). Não obstante, o direito à saúde e os riscos provenientes de doenças tipicamente tropicais em razão do descarte indevido dos pneus usados também foram objeto de discussão. (BRASIL, 2009)

Conforme o relatório, a arguição tem por finalidade tratar do cumprimento de preceitos esculpidos na Constituição Federal, em razão das diversas decisões judiciais que estariam sendo proferidas em desconformidade com uma série de portarias, resoluções e decretos de diferentes órgãos no que diz respeito à importação de bens de consumo usados, consistindo, no caso em questão, de pneus usados, além de afrontarem preceitos fundamentais em relação ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o direito à saúde, corroborando, para tanto, não obstante as normas supracitadas, a Convenção Internacional firmada pelo Brasil, na

qual é abordada a saúde humana e a entrada e eliminação de resíduos nacionais e estrangeiros (BRASIL, 2009). As empresas responsáveis pelo ajuizamento das ações visavam a possibilidade de importar os pneus usados advindo da Europa. (BRASIL, 2009)

Em seu voto, a relatora transcreve, dentre outros argumentos apresentados pelo arguente, de que o meio ambiente ecologicamente equilibrado constitui bem de uso comum e com caráter de essencialidade diante da sadia qualidade de vida, invocando os art. 170, VI e art. 225, §1º, ambos da Carta Magna (BRASIL, 2009). A discussão em pauta na arguição se concentra em torno de três preceitos: o direito à saúde, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (conexo àquele) e dos princípios da livre iniciativa e liberdade de comércio, pelos quais o desenvolvimento social sustentável há de se perfazer (BRASIL, 2009). O termo desenvolvimento sustentável foi difundido no Relatório de Brundtland, sendo “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. (BRASIL, 2009)

Em síntese, a discussão possui contornos complexos, uma vez que não se restringe apenas à possibilidade de importação de bens de consumo usados (no caso, os pneus), mas também do seu descarte, reaproveitamento, reciclagem e demais processos a que são submetidos, tendo em vista constituir fonte originária de problemas relativos tanto a saúde humana quanto o meio ambiente (BRASIL, 2009). Ao tratar especificamente do preceito fundamental do meio ambiente, a relatora citou o fato da legislação brasileira, pela Lei N. 6.938 de 1981, ou seja, antes da entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, já trazer um conceito de meio ambiente. (BRASIL, 2009)

A inovação da Constituição foi justamente trazer a temática ambiental para o seio constitucional, distinguindo-se de suas antecessoras, erigiu, portanto, os princípios da responsabilidade e solidariedade intergeracional na proteção ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 2009). Mister se faz a transcrição do seguinte trecho do voto da ministra Cármen Lúcia:

[...] a existência do meio ambiente ecologicamente equilibrado significa não apenas a sua preservação para a geração atual, mas, também, para as gerações futuras. E se hoje a palavra de ordem é desenvolvimento sustentável, esse conceito compreende o crescimento econômico com garantia paralela e superiormente respeitada da saúde da população, cujos direitos devem ser observados tendo-se em vista não apenas as necessidades atuais, mas também as que se podem prever e que se devem prevenir para as futuras. (BRASIL, 2009)

O princípio da precaução, extraído da Declaração do Rio de Janeiro (ECO 92), sem perder de vista a impossibilidade, por diversas vezes, de restauração do dano ambiental causado, vale-se, dessa forma, também da antecipação dos prováveis danos ao meio ambiente, estabelecendo ponte direta com a necessidade de afastar-se o perigo e revestir “de segurança os procedimentos adotados para garantia das gerações futuras, tornando-se efetiva a sustentabilidade ambiental” (BRASIL, 2009). É pela garantia e proteção ao meio ambiente e às condições de respeito à saúde e integridade física, que a proteção da existência do ser humano encontra sua efetividade, passando, pois, a considerar um todo, contendo tanto o indivíduo quanto a sociedade, existe pois, uma harmonização do sistema constitucional, considerando os princípios inerentes à ordem econômica e o princípio da precaução, ambos previstos em sede constitucional. (BRASIL, 2009)

Quanto ao preceito fundamental da saúde, a relatora apresenta a conclusão na qual o direito à saúde e ao meio ambiente equilibrado são tidos por uma ligação estreita para os indivíduos das gerações presentes e das futuras. (BRASIL, 2009)

Um dos argumentos levantados ao longo do julgamento e defendido pelos favoráveis à possibilidade de importação dos bens de consumo usados – referindo-se aqui, aos pneus – está na asseguaração constitucional do pleno emprego, tendo em vista o quantitativo de indivíduos empregados ao longo da cadeia procedimental, nas diferentes destinações dadas ao material já usado, mas, por essa razão, não fica permitida a violação ao direito à saúde tampouco ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, esses últimos, preceitos constitucionais. (BRASIL, 2009)

Referente a livre concorrência e a livre iniciativa, outros dois princípios pontuados na argumentação dos interessados, acaba por não possuírem, em termos de valoração e ponderação jurídica, posição superior frente ao princípio da saúde e do meio ambiente ecologicamente equilibrado, uma vez que, sob os mesmos, encontram-se as presentes gerações e as futuras acobertadas (BRASIL, 2009). Em outro momento, nota-se que o princípio constitucional da precaução ambiental encontra sua pena aplicação, em garantia à supremacia exercida pelo interesse público na proteção da vida, tendo em vista os riscos apresentados à saúde e ao meio ambiente. (BRASIL, 2009)

Terminado o extenso voto da ministra relatora, seguiu-se com a votação de seus pares, cabendo aqui fazer breves pontuações sobre o que

auxilia na busca pela noção conceitual de meio ambiente ecologicamente equilibrado naqueles votos com conteúdo relevante. O ministro Menezes Direito declarou-se de acordo com o cabimento da arguição, destacando ainda a relevância internacional da matéria tratada, enquanto o ministro Carlos Britto acompanhou a relatora, fazendo menção o conteúdo do art. 225 da Constituição Federal, frisando o meio ambiente como bem de uso comum da população, ligado à saúde pública e sua preservação, por uma vida saudável, de maneira a impor sua proteção e defesa ao Poder Público e à coletividade, lembrando ainda, a importância do tema para todo o planeta, bem como outro aspecto interessante feita em seu voto diz respeito ao enquadramento do princípio da precaução, diante de não ser possível assegurar a preservação ou não lesividade ao meio ambiente. (BRASIL, 2009)

A ministra Ellen Gracie acompanhou a relatora, fazendo constar em seu voto uma breve passagem pelas políticas de defesa dos direitos de terceira geração abraçados pelo texto constitucional, reportando-se, ainda, a dois julgamentos de Agravos Regimentais em Suspensão de Tutela Antecipada 118 e 171 (BRASIL, 2009). O ministro Gilmar Mendes acompanhou a relatora, merecendo destaque o momento em que trata do entendimento já firmado pelo tribunal em relação aos direitos chamados fundamentais, pois esses “rimam com a ideia de preceitos fundamentais e de que outros direitos fundamentais compõe a nossa ordem constitucional, sem necessariamente estarem [...] no art. 5º da Constituição”, a preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado contribui para a realização do direito à saúde, possuindo uma relação de efetividade existente entre um e outro. (BRASIL, 2009)

Nono caso sob análise, julgado pelo Tribunal Pleno, o Mandado de Segurança 26.064 Distrito Federal de relatoria do ministro Eros Grau, de 17.06.2010, teve decisão unânime no sentido de denegar a segurança, nos termos do voto do relator. Logo na ementa é trazida a responsabilidade do Poder Público e da coletividade na proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado, desenvolvido no voto do relator, ressaltando o papel do Poder Público e da coletividade e a preservação para as gerações presentes e futuras. (BRASIL, 2010).

A demanda gira em torno do instrumento normativo pertinente para a criação, alteração e supressão de áreas de preservação, e o fato de propriedade do impetrante ser abrangida pela extensão da referida área, merecendo citar algumas palavras do próprio ministro relator, de que a promoção do “racional aproveitamento ambiental da área do imóvel [...]

é irrelevante” uma vez que consiste em “deveres que a lei e a Constituição lhe impõe”, dessa forma, não suprimindo o interesse público e a proteção especial dada àquela área. (BRASIL, 2010).

O décimo objeto de exame é o julgamento do Agravo Regimental no Recurso Extraordinário 417.408 Rio de Janeiro, tendo como órgão julgador a Primeira Turma, de relatoria do ministro Dias Toffoli, sendo o julgamento em 20.03.2012, em que, por unanimidade de votos, foi negado provimento ao agravo regimental, nos termos do voto do relator. Já na ementa, renova-se a ideia de direito transindividual, e a afirmação de caber também ao Ministério Público a proteção do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, fazendo constar, assim como em julgados anteriores, a não violação ao princípio da separação dos poderes. (BRASIL, 2012)

Em seu relatório, o ministro designado para relatoria ressaltou o disposto no art. 225 da Constituição Federal, sendo bem de uso comum do povo e de responsabilidade do Poder Público a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado e a sadia qualidade de vida, em defesa das gerações atuais e vindouras (BRASIL, 2012). Tratou-se também da não ofensa à separação dos poderes frente ao não cumprimento de disposições constitucionais atribuídas ao Poder Executivo, uma vez que o Poder Judiciário é chamado para fazer valer o disposto na Constituição Federal, não obstante, houve ainda pontuação desqualificando o argumento de dificuldades financeiras para o cumprimento do disposto no texto constitucional. (BRASIL, 2012)

No voto do relator foi apresentada a orientação firmada pelo tribunal referente à defesa e proteção do meio ambiente imposta ao Poder Público e à sociedade, na garantia tanto para a presente quanto para as futuras gerações, consistindo o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado de caráter transindividual esculpido em sede constitucional, cabendo ao Ministério Público a sua defesa, sendo também, posteriormente, os seguintes precedentes arrolados: Mandado de Segurança 26.064 Distrito Federal; Recurso Extraordinário 254.764 São Paulo e Ação Direta de Inconstitucionalidade 3540 Distrito Federal. (BRASIL, 2012)

O Agravo Regimental no Recurso Extraordinário 658.171 Distrito Federal, que teve como relator o ministro Dias Toffoli, décimo primeiro caso selecionado, foi julgado pela Primeira Turma com decisão em 01.04.2014 e, por unanimidade, nos termos do voto do relator, negou-se

o provimento do agravo regimental. Logo na ementa, fica destacada a orientação já firmada pelo tribunal de que incumbe ao Poder Público, bem como à sociedade, a defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado, tendo como perspectiva, a ótica das presentes e futuras gerações, e, ainda na ementa, o argumento justificador apresentado pelo Poder Público, o da insuficiência orçamentária, é rechaçado, não tido como válido nos casos de possível frustração dos direitos previstos em sede constitucional. (BRASIL, 2014a)

O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado é recordado em termos de direito constitucionalmente reconhecido como essencial, e, no voto do relator, também é ventilado o caráter transindividual do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, trabalhando com uma noção abrangedora das presentes e futuras gerações, sendo, dessa forma, dever tanto da sociedade como um todo quanto do Poder Público (BRASIL, 2014a). Nesse diapasão, foram citados os seguintes precedentes: Mandado de Segurança 26.064 Distrito Federal; Recurso Extraordinário 254.764 São Paulo e Ação Direta de Inconstitucionalidade 3540 Distrito Federal, e, em relação à justificativa apresentada pela Administração Pública sobre ausência orçamentária, destacou-se o julgado Agravo em Recurso Extraordinário 639.337 São Paulo e o Agravo de Instrumento 674.764 Piauí. (BRASIL, 2014a)

Por fim, no julgamento do Agravo Regimental no Agravo de Instrumento 834.937 Minas Gerais, décimo segundo selecionado, ocorrido em 29.04.2014, realizado pela Segunda Turma do Supremo Tribunal Federal, de relatoria do ministro Gilmar Mendes, em que, por unanimidade, foi negado o provimento do agravo regimental nos termos do voto do relator. O ponto relevante foi a menção de dois precedentes da Corte, ressaltando a possibilidade de, em casos que se caracterizam como situações excepcionais, o Poder Judiciário determinar à administração pública a tomada de medidas de cunho assegurador em relação aos direitos previstos na Constituição Federal e tidos como essenciais, não importando, dessa maneira, em violação ou ofensa ao princípio disciplinador da separação dos poderes ou outra norma de cunho constitucional. (BRASIL, 2014b)

5. Conclusão

A repetição da importância do meio ambiente, não implica, por essa razão, em vulgarização daquele, pelo contrário, evidencia a percep-

ção do homem diante dos danos causados pela exploração de recursos advindos da natureza de maneira irracional, ilógica. Tal percepção possibilita desnudar aquele que é o principal elemento pertencente ao conceito de meio ambiente ecologicamente equilibrado, a relação vital entre o ser humano e o ambiente circundante, e aqui, destaque-se, referindo ao meio ambiente amplamente compreendido.

A referida relação vital entre esses dois organismos, por assim dizer, aponta para uma quebra do paradigma da individualidade, constatando, dessa forma, em um dos elementos conceituais mais mencionados nos julgamentos examinados, qual seja a participação social, a mobilização não só da figura de autoridade do Estado, como Poder Público na atuação em prol da coletividade, mas é a própria chamada para compreender a noção de direito coletivo atribuído ao meio ambiente, não cabendo mais uma ótica exclusivamente individualizada, sob pena de possível violação ao mesmo direito, mas agora, em face de um número incontável de pessoas.

Surge, pois, a caracterização difusa do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, atribuído a todos os indivíduos, sendo, em primeiro momento, não passível de uma determinação clara do grupo de pessoas acobertados pelo direito em tela. Esse, aliás, é ponto destacado ao ser tratar da localização do direito ao meio ambiente em sede de evolução e construção histórica dos direitos, encontrando-se na terceira dimensão, identificável pela presença da solidariedade, outro ensinamento presente nos julgados analisados. Nesse ínterim, a previsão constitucional de proteção ambiental, importante por estabelecer exercício coletivo a ser trabalhado pelo Poder Público e a sociedade, evidencia o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito nascido na chamada terceira geração dos direitos, sendo, pois, coletivo e difuso, enquanto permeado do revestimento de interesse público.

Na esteira do desenvolvimento, a adoção da fórmula sustentável passa da mera compreensão de uso dos recursos naturais de maneira mais racional para capilarizar em diversas áreas, implicando em desenvolvimento capaz de assegurar a defesa e preservação ambiental aliada a saúde humana, preceito também esculpido na Constituição Federal, cabendo, diante de cada caso, a devida ponderação e compatibilização desses princípios e preceitos com os demais existentes ao longo da Magna Carta. Nesse diapasão, o direito meio ambiente ecologicamente equilibrado exsurge revestido de essencialidade, principalmente face ao enquadramento de direito humano, consistindo em chamariz de interesse internacional,

sendo, inclusive, já considerado não apenas em relação às gerações humanas presentes, mas também em vias de viabilizar, para as gerações vindouras, o uso equilibrado do meio ambiente.

Ex positis, considerando ainda os exames realizados com base na interpretação hermeneuta do guardião da Constituição Federal, o Supremo Tribunal Federal, é possível chegar a uma noção conceitual balizada em seus fundamentos com as principais características definidoras do meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito humano constitucionalmente reconhecido como fundamental, consistindo, ao lado dos demais princípios e preceitos da Constituição Federal, em ponto estruturante da República, sendo, por essa razão, corolário de interesse global, convocador de esforços conjuntos em torno de sua defesa e proteção, tanto por parte do estado quanto da sociedade, titular coletiva do referido direito difuso, para a manutenção do meio ambiente na perspectiva da atual geração e, não obstante, das que ainda estão por vir, em vias de garantir o desenvolvimento equilibrado e digno para os cuidados necessários para a saúde humana e continuidade do progresso tecnológico e evolutivo frente a relação vital entre o homem e o meio ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 21. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2007.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição (da) República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/CON1988.pdf>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. *Lei N.º 6.938, de 31 de agosto de 1981*. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/LEIS/L6938.htm>>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade N.º 1.856/RJ*. Relator: ministro Celso de Mello. Julgado em 26 mai. 2011. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/228208/lei-2895-98>>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental N.º 46/DF*. Relator: ministro Marcos Aurélio. Julgado em 05 ago. 2009. Disponível em:

<<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=608504>>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade N.º 4.029/AM*. Relator: ministro Luiz Fux. Julgado em 08 mar. 2012. Disponível em:

<<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=227089>>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Recurso Extraordinário 134297-8* São Paulo. Relator: ministro Celso de Mello. Decisão em treze (13) de junho (06) de mil novecentos e noventa e cinco (1995). Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=RE+134297+SP>>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Mandado de Segurança 22164-0 São Paulo*. Relator: ministro Celso de Mello. Decisão em trinta (30) de outubro (10) de mil novecentos e noventa e cinco (1995). Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=MS+22164+SP>>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Recurso Extraordinário 367.660-1 Rio Grande do Norte*. Relator: ministro Sepúlveda Pertence. Decisão em oito (08) de abril (04) de dois mil e três (2003). Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 3.540-1* Distrito Federal. Relator: ministro Celso de Mello. Decisão em primeiro (01) de setembro (09) de dois mil e cinco (2005). Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/imprensa/pdf/adi3540ementa.pdf>>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Agravo Regimental na Suspensão de Tutela Antecipada 171-2 Paraná*. Relatora: ministra Ellen Gracie. Decisão em 12 de dezembro de 2007. Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>. Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Agravo Regimental na Suspensão de*

Tutela Antecipada 118-6 Rio de Janeiro. Relatora: ministra Ellen Gracie. Decisão em doze (12) de dezembro (12) de dois mil e sete (2007). Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>.

Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Agravo Regimental na Suspensão de Tutela Antecipada 112-7 Paraná*. Relatora: ministra Ellen Gracie. Decisão em vinte e sete (27) de fevereiro (02) de dois mil e oito (2008). Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>.

Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 101 Distrito Federal*. Relatora: ministra Cármen Lúcia. Decisão de vinte e seis (26) de junho (06) de dois mil e nove (2009). Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>.

Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Mandado de Segurança 26.064 Distrito Federal*. Relator: ministro Eros Grau. Decisão de dezessete (17) de junho (06) de dois mil e dez (2010). Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>.

Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Agravo Regimental no Recurso Extraordinário 417.408 Rio de Janeiro*. Relator: ministro Dias Toffoli. Decisão em vinte (20) de março (03) de dois mil e doze (2012). Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>.

Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Agravo Regimental no Recurso Extraordinário 658.171 Distrito Federal*. Relator: ministro Dias Toffoli. Decisão em primeiro (01) de abril (04) de dois mil e quatorze (2014). Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>.

Acesso em: 07-11-2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Agravo Regimental no Agravo de Instrumento 834.937 Minas Gerais*. Relator: ministro Gilmar Mendes. Pesquisa de jurisprudência, acórdãos. Decisão em vinte e nove (29) de abril (04) de dois mil e quatorze (2014). Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>.
Acesso em: 07-11-2016.

BRITO, Fernando de Azevedo Alves. A hodierna classificação do meio-ambiente, o seu remodelamento e a problemática sobre a existência ou a inexistência das classes do meio-ambiente do trabalho e do meio-ambiente misto. *Boletim Jurídico*, Uberaba, a. 5, n. 968. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigo_s_leitura&artigo_id=1606>. Acesso em: 07-11-2016.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. *Curso de direito ambiental brasileiro*. 13. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

MOTTA, Sylvio; DOUGLAS, Willian. *Direito constitucional: teoria, jurisprudência e 1.000 questões*. 15. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Impetus, 2004.

SILVA, José Afonso da. *Direito ambiental constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2009.

THOMÉ, Romeu. *Manual de direito ambiental: conforme o novo Código Florestal e a Lei Complementar 140/2011*. 2. ed. Salvador: JusPodivm, 2012.

VERDAN, Tauã Lima. Princípio da legalidade: corolário do direito penal. *Jurid Publicações Eletrônicas*, Bauru, 22 jun. 2009. Disponível em: <<http://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/principiodalegalidade-corolariododireitopenal.pdf>>. Acesso em: 07-11-2016.

**METODOLOGIA DA CORPOREIDADE
COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO ENSINO
E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Anna Karoliny Farias Marinho (UnirG)
a.karoliny12@gmail.com

Marcilene de Assis Alves Araujo (UnirG)
marcilenearaujo36@gmail.com

Rosane Maria Matias Cavalcante (EMPVSS)
rosanematias09@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho propõe uma abordagem interdisciplinar, visando relacionar os exercícios do corpo com o aprendizado da língua portuguesa, ou seja, a língua portuguesa não se resume apenas na leitura e escrita das letras e o mundo letrado vai muito além desse padrão tradicional, pois usamos a linguagem escrita, oral, corporal, gestual, entre tantas outras. Através desses exercícios corporais, tais como o “cassa palavra em forma de circuito”, serão trabalhados além do raciocínio e o conhecimento das letras, temos a coordenação, lateralidade, agilidade e habilidade motora das crianças. Outra atividade lúdica é o “soletrando”, momento em que serão trabalhados os conhecimentos da oralidade quando da pronúncia das palavras, além disso, trabalha-se o raciocínio e a matemática junto com o movimento do corpo. Com essas atividades realizadas as crianças conseguem se expressar de forma comunicativa, adquirir conhecimentos, desenvolver suas habilidades e coordenação motora de forma bastante significativa, favorecendo o processo ensino aprendizagem de forma geral, ou seja, incluindo assim principalmente a linguagem corporal nas aulas de língua portuguesa tendemos a um trabalho interdisciplinar com múltiplos olhares para as diversas formas de linguagem.

Palavras-Chave: Corporeidade. Interdisciplinaridade. Aprendizagem colaborativa.

1. Introdução

Esse trabalho propõe uma abordagem interdisciplinar, visando relacionar os exercícios do corpo com o aprendizado da língua portuguesa, ou seja, a língua portuguesa não se resume apenas na leitura e escrita das letras e o mundo letrado vai muito além desse padrão tradicional, pois usamos a linguagem escrita, oral, corporal, gestual, entre tantas outras.

Isso nos remete que a “corporeidade” se constitui das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto-pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a sócio-

histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade (João e Brito, 2004).

Isso quer dizer que a corporeidade é uma forma de se trabalhar o corpo e mente como um todo e não trabalhá-los por partes ou dar enfoque só a uma parte, quer dizer também que os professores devem repensar suas atividades e a forma de como eles ensinam para que possam trabalhar todo o corpo do aluno em todas as formas, sejam elas a física, emocional-afetiva, mental-espiritual, sócio-histórico-cultural. Mas, para que esses professores possam desenvolver essas atividades eles precisam ter “criatividade” na elaboração de suas aulas.

Segundo Lev Semenovich Vygotsky (1987) e Daniel Jay Goleman (1997):

A criatividade é um produto da interação do sujeito com seu ambiente, impulsionado pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A criatividade nos dá recursos para entender como a corporeidade é entendida como vivência, tem função basilar.

Segundo esses autores a criatividade é um elemento que proporciona a compreender como a corporeidade e como a criatividade pode ajudar no desenvolvimento do aluno, seja ela na convivência com as pessoas ou na sua aprendizagem dentro de sala de aula. Pois um professor criativo ele consegue chama a atenção dos alunos e deixa uma aula mais interessante e com isso pode proporcionar diversas emoções para esses alunos além de proporciona um conhecimento sobre a aula.

Já a “interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem”, segundo Heloísa Luck (2001, p. 68): "É uma a orientação para o enfoque da prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido".

Ou seja, a interdisciplinaridade é juntar duas matérias diferente e trabalha elas como um conjunto para o ensino e aprendizagem dos alunos, exemplo disso está nesse artigo, pois trabalhando em conjunto a educação física e língua portuguesa, pois através das atividades ministradas os alunos estavam se movimentando ele está aprendendo a formar e pronunciar as palavras.

Segundo Moacir Gadotti (2004, p. 551) e Paulo Freire (1987, p. 51):

A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento

globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas.

A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura.

Como dizem esses autores a interdisciplinaridade é trabalhada de uma forma globalizada. Todos os conteúdos, sejam eles referente a matéria ou não, pois temos que romper as fronteiras das disciplinas e mostrar de uma forma contextualizadas a realidade para nossos alunos, mais não esquecendo e nem fugindo de proporcionar uma aprendizagem e conhecimento. Mas, para que isso ocorra será preciso a cooperação e colaboração dos nossos alunos e de alguns professores.

Esses autores nos mostra a diferença entre a cooperação e a colaboração, segundo Dillembourg e Larocque apud Júlio Alberto Nitzke; Mara Lúcia Fernandes Carneiro e Marlise Geller (1999, p. 132) e Ted Panitz (1996, p. 132):

A diferença entre a *cooperação* e a *colaboração* pode ser traduzida pelo modo como é organizada a tarefa pelo grupo. Para eles, na colaboração, todos trabalham em conjunto, sem distinções hierárquicas, em um esforço coordenado, a fim de alcançarem o objetivo ao qual se propuseram. Já na cooperação, a estrutura hierárquica prevalece e cada um dos membros da equipe é responsável por uma parte da tarefa.

A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final”. Assim, a Aprendizagem Colaborativa é uma filosofia de ensino, não apenas uma técnica de sala de aula.

Para esses autores em contrapartida, a cooperação apresenta-se como um conjunto de técnicas e processos de grupos, de indivíduos que aplicam para a concretização de um objetivo final ou a realização de uma tarefa específica. É um processo mais direcionado do que o processo de colaboração e mais controlado pelo professor. Portanto, pode-se afirmar, de maneira geral, que o processo de cooperação é mais centrado no professor e controlado por ele, enquanto que na colaboração o aluno possui um papel mais ativo.

Apresentamos enquanto resultado, a participação efetiva de todos os alunos nas atividades propostas, bem como a construção dos materiais para o desenvolvimento de atividades lúdicas baseado na metodologia da corporeidade como contribuição para o processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-

BID) contribui de forma significativa, enquanto formação profissional, com acadêmicos de licenciatura, proporcionando aos futuros educadores experiências escolares fundamentais para uma formação diferenciada e eficaz.

Dessa forma, o PIBID Educação Física UnirG, além de experiências profissionais aos acadêmicos de educação física do Centro Universitário UnirG, visou a partir deste projeto proporcionar vivências lúdicas às crianças das séries iniciais do ensino fundamental, através do atletismo, visto que atualmente as crianças estão sendo atraídas pelo mundo midiático e tecnológico, e naturalmente deixam de desenvolver atividades que condizem com sua faixa etária, deixando de resgatar e vivenciar as brincadeiras tradicionais.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de relato de experiência com características contextualizar e de natureza qualitativa. A população alvo foi composto por 20 alunos matriculadas no 2º ano das series iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Valnir de Souza Soares.

Os critérios de inclusão usados para a seleção da amostra foram estar devidamente matriculados na Escola Municipal Professor Valnir de Souza Soares, pertencerem à faixa etária entre 7 a 9 anos de idade, ser alunos da turma matutina do 2º ano B das series iniciais do ensino fundamental e aceitar em participar das atividades.

Os critérios de exclusão utilizados foram não estarem devidamente matriculadas na Escola Municipal Professor Valnir de Souza Soares, não ter a idade entre 7 a 9 anos de idade, não ser da turma do 2º ano B, não ser do turno matutino e não aceitar a participar das atividades.

Para a coleta de dados foram utilizadas duas atividades que trabalhem em conjunto a corporeidade e a língua portuguesa:

Atividade 1: Soletrar:

Foram divididos os alunos em duas turmas em 2 equipes, onde foi montado um tabuleiro com fitas e inumerado as casas, as crianças só iria jogar o dado caso acertasse a soletração correta da palavra, não era uma competição de quem chega-se ao final do tabuleiro primeiro, mais sim de

tem acerta-se a pronúncia correta da palavra mencionada.

Atividade 2: Minicircuito de Caça-Palavras:

Com as mesmas equipes divididas na atividade anterior, um aluno de cada vez iria percorrer o circuito até o final e pegar uma letra, e próximo da fila iria poder ir quando o colega voltar, nessa atividade o importante não é ganhar, mas que os alunos conseguissem formar as palavras letra por letra.

3. Relatos das atividades

Na atividade de “soletrar”, foi dividido a turma em 2 equipes, foi montado um tabuleiro com fitas e numerado as casas, as crianças só iriam jogar o dado caso acertasse a soletração correta da palavra, não era uma competição de quem chegasse ao final do tabuleiro primeiro, mas sim de quem acertasse a pronúncia correta da palavra mencionada. Com isso perceber que tinha certos alunos com dificuldade na soletração, por não conhecer a palavra direita, por sentir dificuldade na pronúncia e talvez também na escrita, mais os alunos que tinham uma certa dificuldade na hora de soletrar os colegas tentavam ajudar ele, para que ele pudesse jogar o dado, além disso os alunos que tinham dificuldade eu ia até ele e soletrava com ele palavra por palavra para que ele pudesse compreender a pronúncia correta de cada palavra.

Na segunda atividade foi proposto para os alunos um “minicircuito de caça palavras”, com as mesmas equipes divididas na atividade anterior, um aluno de cada vez iria percorrer o circuito até o final e pegar uma letra, e próximo da fila iria poder ir quando o colega voltar, nessa atividade o importante não é ganhar, mais que os alunos conseguissem formar as palavras letra por letra. Perceber que nessa atividade os alunos queriam se ajudar, então fizeram torcidas para incentivar seus amigos na hora de realizar o percurso, além disso tiveram alunos ainda que manifestaram um pouco de dificuldade em reconhecer algumas palavras por sentir talvez uma certa dificuldade na oralidade da palavra.

No final que todos os alunos vivenciaram as atividades propostas eles perceberam que foram bem interessantes e com que no final quando foi mencionado que a aula acabou, eles não quiseram parar a brincadeira, pois acharam as atividades muito divertidas, diferentes e inovadora, pois

não tinham vivenciado nada parecido ainda nas suas aulas. Além disso essas atividades que foram propostas elas poderão ser trabalhadas em outras disciplinas também, basta só a criatividade do professor e o método que irá aplicá-las na sua aula.

4. Considerações finais

No final que todos os alunos vivenciaram as atividades propostas eles perceberam que foram bem interessante e com que no final quando foi mencionado que a aula acabou, eles não quiseram parar a brincadeira, pois acharam as atividades muito divertidas, diferentes e inovadora, pois não tinham vivenciado nada parecido ainda nas suas aulas.

Além disso essas atividades que foram propostas elas poderão ser trabalhadas em outras disciplinas também, basta só a criatividade do professor e o método que irá aplica-las na sua aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 2004.

NITZKE, Júlio Alberto; CARNEIRO, Mara Lúcia Fernandes; GELLER, Marlise. *Aprendizagem cooperativa apoiada por computador*.

SOUSA-FILHO, Paulo Gomes. Corporeidade, criatividade e inteligência emocional. In: ENCONTRO PARANAENSE, CONGRESSO BRASILEIRO, CONVENÇÃO BRASIL/LATINOAMÉRICA, XIII, VIII, II, 2008. *Anais...* Curitiba: Centro Reichiano, 2008. CD-ROM. [ISBN – 978-8587691-13-2]. Disponível em:

<<http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais%202008/Paulo%20Gomes%20de%20Sousa%20Filho.pdf>>. Acesso em: 25 de novembro de 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São José, v. 13, n. 36, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 25-11-2016.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista diálogo educacional*, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./des. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=766&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 25-11-2016.

**MUDANÇAS NA CONJUGAÇÃO VERBAL
NO USO DAS FORMAS PRONOMINAIS
"NÓS" / "A GENTE"**

Márcio Amieiro Nunes (UEMS)

marcioamieiro@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho descreve as mudanças linguísticas ocorridas na língua portuguesa desde a sua formação até o período contemporâneo e nas peculiaridades do português brasileiro. Serão apresentadas as mudanças que envolvem o significado da palavra "gente" precedida do artigo "a", a sua colocação informal como "a gente" substituindo a forma pronominal "nós" e como esse fenômeno simplifica a conjugação dos verbos quando se usa a forma pronominal "você" junto com a variante "a gente". Tais processos são relacionados com as transformações da língua e podem ser explicados por Ismael de Lima Coutinho (1976), Carlos Alberto Faraco (2005) e Evanildo Bechara (1999).

Palavras-chave: Mudança linguística. Diacronia. Pronomes.

1. Introdução

O estudo das variedades linguísticas pode ser feito sob a perspectiva diacrônica, em uma análise histórica seja ela interna ou externa, a primeira estuda as mudanças da língua através do tempo, pelo viés da linguística e suas ciências, a segunda investiga o espaço, tempo, climas, fatores sociais, políticos, econômicos, as influências dos substratos, superstratos, adstratos¹⁸ e aquilo que externamente pode colaborar para compreender a evolução da língua.

Todo esse universo de fatores de várias ordens é que vai explicar a formação das línguas românicas. Com base nesses fatores, sobretudo de natureza externa, é possível caracterizar cada uma delas e mostrar por que, de uma variedade razoavelmente uniforme, como foi o latim vulgar, surgiram línguas di-

¹⁸ *Substrato* é: "Quando um povo conquistador impõe a sua própria língua a um povo conquistado, determinando o desaparecimento gradativo da língua dos primitivos habitantes" (SILVA, 2010, p. 25 – 26), *superstrato* é: "Quando povo imigrante e conquistador, que gradualmente adota a língua do seu novo ambiente e ao mesmo tempo influi de alguma forma no desenvolvimento ulterior dessa língua" (JUNGEMANN *apud* SILVA, 2010, p. 27), e a concepção de *adstrato*: "Representa a influência de duas línguas coexistentes uma ao lado de outra". (VIDOS *apud* SILVA, 2010, p. 27)

versas ainda que irmãs. (BASSETTO, 2001, p. 152)

A língua também muda com a “lei do menor esforço, isto é, a tendência para simplificar sempre mais a fala, levou o povo a alterar o latim” (SILVA, 2010, p. 49), buscando facilidades para pronunciar as palavras foneticamente difíceis, recorria-se em muitos casos a imitação fonética de outras línguas. A partir desses estudos analisaremos desde o início da formação da língua portuguesa as variações ocorridas. A gramática histórica será usada como base para melhor compreensão do processo de surgimento e transformação do idioma até os dias atuais, entretanto, pode-se perceber que a forma de como essas variações se manifestaram tem se repetido e vem influenciando a língua constantemente, pois ela se adapta a cada nova geração existente conforme seu uso cotidiano.

2. Objeto/corpus

O *corpus* abordado neste artigo tem como objetivo analisar e entender o uso da locução pronominal *a gente* em lugar do pronome *nós*, suas possíveis mudança de sentido, e como simplifica as conjugações verbais quando usado concomitantemente com *você*. O objetivo desta análise é, entender como se manifesta essas variações que se apresentam na oralidade (fala popular), tomando como base a gramática histórica, podemos perceber como a língua mudou com o passar do tempo, e como esse fenômeno que é considerado como “variante” do padrão estético da fala, mas está marcado e inserido imperceptivelmente em todas as classes sociais.

3. Objetivo

Os objetivos principais desta análise são:

3.1. Objetivo geral

Observar nos discursos e nas conversas informais o uso das dessas variantes linguísticas, como elas se apresentam e quando elas não se apresentam, tentando entender em que momento esse fenômeno acontece e, quando ele acontece, se é tão perceptível, por exemplo, quanto ao não uso de concordâncias nominal ou verbal.

3.2. Objetivos específicos:

- Analisar o uso dessas variantes por diferentes aspectos, mas sem diferenciar grupos sociais, pois independentemente do grupo e, em uma situação de informalidade essas variações ocorrem;
- Avaliar um grupo dessas palavras para detectar uma possível mudança na escrita, oralidade ou de sentido por meio de recursos teóricos;
- Verificar com base na teoria, as principais causas dessa ocorrência, se há uma carga histórica semelhante à oralidade popular de épocas passadas, e quais os fatores que contribuem para o uso contínuo dessa variante, mesmo o falante tendo conhecimento de sua forma considerada padrão pela gramática normativa.

3.3. Método do trabalho

A elaboração deste artigo é baseada em pesquisas teóricas, não sendo feito nenhum trabalho sociolinguístico, para comprovar em que região esse fenômeno ocorre com mais frequência. O foco principal foi observar as transformações, para explicar a simplificação na conjugação verbal por meios teóricos, buscando em registros anteriores, comparando o uso formal com as variações mais recentes, tendo em vista entender o porquê ocorre, quando ocorre, e em quais momentos acontecem com mais frequência. Trazendo fatos desde a gramática histórica, passando pela definição da língua e de como ela se manifesta independente do meio social em que o falante está inserido.

4. A gramática histórica

A gramática histórica ou diacrônica é uma das ramificações da linguística histórica, tem como seu objetivo, buscar em suas origens as mudanças e transformações que a língua portuguesa sofre através do tempo e espaço, sob seu aspecto evolutivo, essas mudanças ocorrem gradualmente de acordo com as tendências adotadas na fala do povo brasileiro. Segundo Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 14), “A gramática histórica não é uma ciência inteiramente autônoma, mas está subordinada à glotologia, em cujas conclusões deve basear os seus princípios [...]” e, também pode ser dividida em lexicologia e sintaxe, a primeira subdivide-se em fonologia e morfologia, enquanto a segunda “ocupa-se das pala-

vras relacionadas umas com as outras, na frase” conforme explica o autor. (COUTINHO, 1976, p. 14)

Enquanto Ismael de Lima Coutinho estabelece que a gramática histórica é oriunda da linguística histórica, Carlos Alberto Faraco diferencia a segunda com a história da linguística.

É importante, então, esclarecer de saída essa questão. Uma coisa é estudar a história de uma ciência, recuperando suas origens e seu desenvolvimento no tempo — é o que se faz na *história da linguística*. Outra coisa é estudar as mudanças que ocorrem nas línguas humanas, à medida que o tempo passa, atividade específica dos estudiosos de *linguística histórica*. (FARACO, 2005, p. 13)

É por meio da gramática histórica que podemos identificar as mudanças ocorridas na língua, desde seus estudos de métodos comparativos, que consistem “[...] em relacionar os fatos de uma língua como análogos de outra ou outras da mesma família, para assim lhes descobrir a origem ou procedência” (COUTINHO, 1976, p. 14), até o nascimento da linguística.

5. *A história da língua portuguesa*

O português é uma língua *neolatina* ou *românica*, fruto das transformações ocorridas através dos tempos provenientes do latim vulgar que chegou até a Península Ibérica por intermédio do domínio e colonização romana originando a Segunda Guerra Púnica. Esses povos possuíam culturas diversificadas com uma população numerosa que se dividia em ibéricos (população antiga) e celtas (população recente) que predominava na faixa territorial onde Portugal se localiza atualmente. Todos esses povos adotaram (de forma imposta) o latim como sua língua oficial e também a cultura românica que expandiu por toda a região da península.

Após a expansão cultural romana por toda a região Ibérica e o latim já imposto como língua oficial, também surgem as variações, assim como temos hoje a língua considerada culta e a língua falada considerada como coloquial, é nada mais que uma releitura do que acontecera com o latim dessa época histórica, ou seja:

Uma língua tem dois empregos distintos: o literário, quase sempre escrito, usado pelos artistas da palavra e pela sociedade culta, difundido nas escolas e nas academias – e o popular, falado quase sempre, de que se serve o povo despreocupado e inculto. (SILVA NETO, *apud* SILVA, 2010, p. 21)

Essa língua do povo, no período de romanização da Península Ibé-

rica era conhecida como latim vulgar que era falada entre os plebeus, camponeses e soldados no seu cotidiano, não é nada diferente do que temos atualmente em nossa variação linguística e, é dessa variação popular que surge a língua portuguesa, pois esse “latim apresentava todos os defeitos, todas as falhas que uma língua pode apresentar quando o povo que o maneja não tem cultura e não se esmera no falar”. (SILVA, 2010, p. 21)

Conforme explica José Pereira da Silva (2010), esse latim imposto aos dominados, era impossível ser aprendido perfeitamente em um curto período de tempo, mas assim fora aprendido pela população dominada e pelos soldados dominados que haviam sido recrutados pelo exército romano. Ora, fazendo uma analogia com o discurso de um sujeito, conclui-se que não há opinião neutra, porque qualquer discurso é atravessado pelo contexto histórico e social e, pela visão de mundo que esse “eu” (mesmo que inconscientemente) possui dentro de sua sociedade, isto é, o nosso discurso é atravessado por outras ideias e por outras culturas interiorizadas (no “eu”) de acordo com cada contexto social. Como então esquecer completamente uma língua e imediatamente adotar outra (principalmente por imposição), sem que essa outra língua sofra variações pela cultura de quem a adotou obrigatoriamente? É impossível que não ocorram variações, portanto, esse latim que já apresentava suas variações pelos seus falantes nativos devido as diferenças de classes, também carregava sobre si as modificações influenciadas pelas várias outras culturas e contextos sociais. Esse foi o latim que originou a língua portuguesa, José Pereira da Silva diferencia essas variações de latim falado dentro do território romano da seguinte maneira:

Dáí poder-se afirmar que “a designação *latim vulgar* não conceitua uma língua, mas um conglomerado de falares de vários tipos”, ideia que ressalta bastante clara da maneira, às vezes desdenhosa, como o latino culto designava o falar do povo: *sermo plebeius*, a fala da plebe; *sermo proletarius*, a fala dos operários; *sermo castrensis* (de *castra*, acampamento), o linguajar dos soldados. (SILVA, 2010, p. 22)

Não era esse o falar dos imperadores romanos (o falar de *César*), mas foi um falar de diversas classes sociais que formaram esse latim popular, mesmo sendo pouco registrado em documentos, deixou suas marcas dentro de cada língua que originou. Outros fatores também influenciaram pela “deformidade” do latim erudito. Com a queda do Império Romano o latim vulgar que era falado por toda região Ibérica, “passou a se desenvolver independentemente em cada região, isto é, dialetou-se”. (SILVA, 2010, p. 23)

Com a invasão dos bárbaros germânicos, descentralizou totalmente o poder do Império Romano, desfazendo a “unidade” da língua, entretanto de acordo com José Pereira da Silva (2010, p. 24), os “conquistadores, acabaram vencidos pela cultura dos povos conquistados, principalmente depois que o cristianismo ajudou a abrandar a aspereza exterior de uma raça fundamentalmente mística”, rendendo-se ao brilhantismo da civilização latina. Em seguida o latim sofre outra influência com a dominação árabe (os *mouros*), ocorrida no século VIII d.C em quase todo o território Ibérico, mas como possuíam uma língua de difícil aprendizado, não influenciou tanto na mudança linguística como influenciaram os visigodos após a invasão bárbara, com isso a península se torna uma região bilingue, não perdendo totalmente o idioma românico, conforme explica José Pereira da Silva (2010).

A degradação do Império Romano, a reconquista pelos visigodos e a expansão dos dialetos linguísticos surgidos em cada região, são fatores que alteraram profundamente o latim vulgar e, em seguida surge o *romance*, também conhecido como *romança* (dando origem as línguas *neolatinas* ou *românicas*) que segundo José Pereira da Silva, “designam as diferentes falas, intermediárias entre o latim e as línguas atuais, que apareceram nas várias províncias do Império depois da queda de Roma” (2010, p. 29), dividindo-se em *romança francês, italiano, catalão e lusitano* (de onde originou o português de Portugal), conclui José Pereira da Silva (2010).

A língua portuguesa passou por várias mudanças até chegar o português atual, partindo do *romança lusitano*, de acordo com José Pereira da Silva (2010), destaca-se os seguintes períodos que compreende a *Fase Pré-Histórica; Período do Português Proto-Histórico* e a *Fase Histórica*, a última citada inicia-se no século XII até os dias de hoje e subdivide-se em *Período do Português Arcaico* nesse período usava-se um português mesclado denominado de *Galego-Português*¹⁹ e o *Período do Português Moderno*, que a partir do século XIV fixa definitivamente o português que conhecemos em nossos dias.

¹⁹ Galego devido a região que hoje é a Espanha e que na época se chamava Galícia, era o grande centro cultural da época.

6. A simplificação na conjugação verbal

O uso do *a gente* em lugar de *nós* atualmente como locução pronominal tem sido bastante comum, sua origem (sem o artigo) vem do latim *gens* e, é classificado como substantivo feminino, podendo significar: a) conjunto de pessoas de uma mesma descendência; b) povo ou nação; c) no plural (*gentes*, *gentium*) tem o sentido de nações estrangeiras, referindo àqueles povos que não pertenciam à nação romana, segundo a descrição do *Dicionário Escolar Latino-Português* (1962). No *Diccionario da Língua Portuguesa*²⁰ (1728), tem a mesma definição de povo e multidão como encontrada nos demais, porém não traz nenhuma definição do *a gente* como locução pronominal. Já, no *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*²¹, encontra-se a seguinte definição: “s.f. povo, multidão de pessoas de ambos os sexos [...] // Nós, a pessoa ou pessoas que falam: Sempre esta gente que estuda sabe muito mais que *a gente*. (Castilho.) [...]” (AULETE, 1881, p. 858). Na segunda definição, o autor já faz alusão ao *a gente* com sentido de *nós* e cita um trecho de um escritor português António Feliciano de Castilho (1800-1875), já nessa época usava-se *a gente* como locução pronominal. No exemplo do dicionário apresentam dois casos, de *gente* sem o artigo e *gente* com o artigo, em virtude disso seu significado muda.

O substantivo *gente*, precedido do artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa. Em ambos os casos o verbo fica na 3ª pessoa do singular. (BECHARA, 1999, p. 166)

A palavra *gente* quando sozinha em uma frase significa um grupo de pessoas sem incluir o falante, sendo classificada como substantivo ou sujeito coletivo, entretanto, se *gente* vier após o artigo definido *a*, o sentido muda para locução pronominal, também se referindo a um grupo de pessoas, mas incluindo o falante, que seria o mesmo que *nós* (essa é a forma mais usada atualmente). Percebe-se que em ambos os casos a concordância do verbo fica na 3ª pessoa do singular.

²⁰ A versão analisada foi o Tomo Primeiro, Lisboa, e logo após foi reformado e acrescentado por António de Moraes Silva – Natural do Rio de Janeiro em 1789

²¹ Um dos principais dicionários da época iniciado por Francisco Júlio de Caldas Aulete (1823-1878), terminado por António Lopes dos Santos Valente e publicado em Lisboa pela Imprensa Nacional no ano de 1881, obra que originou o Novíssimo Dicionário Aulete lançado pela editora Lexicon, assim como também as demais versões publicadas pela mesma editora. Esta obra trouxe uma nova concepção para a Lexicografia e foi considerada uma inovação para a época.

Ao observar *nós* e *a gente* separadamente sem contexto algum, nota-se que *nós* é uma palavra monossílabo tônica com três fonemas /n//ó//s/, entretanto, se for pronunciada corretamente, apresenta um grau de dificuldade fonética, sendo o mesmo caso da palavra *boa* que na oralidade vira *bo[w]a* ou *idea* (arc.) que sofreu mudança para *ideia*, por isso, *nós*, muitas vezes (em algumas regiões) é pronunciada passando por uma ditongação com acréscimo da *glide* [j] após a vogal tônica [ɔ] passando a ter quatro fonemas /n//ó//i//s/, mesmo assim é uma pronúncia curta e rápida. Ao analisar ambas separadamente, percebe-se que o pronome tradicional tônico é trocado por uma locução maior formada por: artigo + substantivo, entretanto, quando estão dentro da frase e acompanhada pelo verbo nota-se a diferença, por exemplo: *nós falamos* > *a gente fala* – *Dentro de nós mesmos* > *Dentro da gente* – mesmo tendo a quantidade de fonemas iguais, na pronúncia facilita à oralidade com o uso do *a gente*, que praticamente executa a função de reduzir a sentença, os fonemas e o complemento, com isso simplifica e facilita à articulação oral dentro da frase.

Para entender mais o seu uso e a inclusão de sentido, pode-se analisar também sua posição pronominal, isto é, sabendo que *a gente* substitui *nós* e, ao trocá-lo na conjugação formal de qualquer verbo, automaticamente a pessoa verbal também altera, por exemplo: usando como paradigma o verbo ir: *eu vou, tu vais, ele vai, nós vamos* > (*a gente vai*), *vós ides, eles vão*. Ora, se a locução pronominal *a gente* substituísse a 1ª pessoa do plural (*nós*) assumindo o sentido em sua totalidade, ficaria: *a gente vamos*, mas por ser um termo variante ocorre um solecismo, pois não se encaixa com a concordância da forma padrão. Deve-se considerar também que, ainda traz sua carga semântica anterior e manifesta esses resíduos pertencentes ao seu sentido de coletividade (*gente*), conforme o exemplo da seguinte frase: – *Aquele(a) povo (gente) vai ao jogo* – por esse motivo há essa influência na concordância do verbo, forçando a mudança para 3ª pessoa do singular. Sendo *gente* ainda o sujeito coletivo, mas que agora está se inserindo em outra classe como variante, mesmo que não tenha perdido totalmente a sua origem.

Observa-se que o substantivo ganha um novo sentido mas continua com a única concordância que usava anteriormente, isto é, não é usado mais somente como um substantivo coletivo, porém pode-se dizer que ainda representa uma coletividade, nesse caso não é mais exclusiva, mas inclusiva, por outro lado, ainda manifesta as características da outra classe. Devido a isso, ainda mantém sua única forma de concordar com o

verbo, prevalecendo a regra do sujeito coletivo, então, o tempo verbal usado é da 3ª pessoa do singular (*ele*), logo, o pronome *a gente*, substitui o *nós* e, por derivar de um substantivo coletivo mantém a mesma regra de concordância usada para essa classe de palavras que pede o verbo e complementos no singular. Entretanto, não usa o singular da pessoa que substitui, mas a conjugação verbal da 3ª pessoa do plural singular que também é a mesma do pronome de tratamento *ocê*.

Conforme também explica Célia Regina dos Santos Lopes, esse processo de simplificação da conjugação verbal continua com a inclusão do *ocê* também como pronome pessoal no lugar do *tu* e *ocês* no lugar do *vós*, isso irá colaborar para a quebra do paradigma da conjugação verbal. Por exemplo, na troca do *tu* para *ocê* deveria ficar: *tu vais* > *ocê vais*, entretanto, mais uma vez essa concordância não é usada, então, *ocê* busca em seu sentido anterior a mesma concordância quando usado como pronome de tratamento, sendo assim usa-se o verbo da pessoa seguinte que também é a 3ª pessoa do singular (*ele*), como segue no exemplo: – *Vossa Excelência vai à cerimônia?* – Usando essa mesma norma, a concordância muda para: *ocê vai*, ao passar para o plural, também não vai trocar de: *vós sois* > *ocês sois*, mas por questão de concordância anterior, usa-se o plural da 3ª pessoa (*eles*) indo para: *ocês são*, conforme acontece com *a gente*, que obrigatoriamente pede o verbo da 3ª pessoa do singular.

Em suma o resultado dessas trocas é: *eu vou, você vai, ele vai, a gente vai, vocês vão, eles vão*. Pode-se perceber que não muda somente a representação do pronome, mas nessa troca exige-se também o uso do verbo de outra pessoa pronominal (*ele*) e não somente isso, mas acontece também a queda de três variações do paradigma verbal: *tu vais, nós vamos* e *vós ideis*, reduzindo para apenas três diferentes formas de conjugação: *eu vou, você/ele/a gente vai, vocês/eles vão*, aproximando-se ao verbo *to be* do inglês, no *simple present*, que conjuga-se usando apenas três variações verbais: *I am, you are, he/she/it is, we/you/they are*.

Com isso, essa redução do paradigma verbal é uma forma bastante utilizada informalmente, uma vez que simplifica o uso dos verbos e, “levo nosso paradigma a três formas distintas, sobrecarregando as formas verbais com desinência zero”. (DUARTE, 1995, p. 79)

7. *Outros casos no uso do você e a gente*

Em alguns casos, o *a gente* também é usado no lugar do *eu*, de forma pessoal ou impessoal, por exemplo: – *Você vai à festa de formatura?* – *A gente vai, né!* – A resposta parece impessoal, pois o enunciador pergunta diretamente ao interlocutor (*Você*) que responde com *a gente* (de forma pessoal), referindo-se a ele mesmo, seria esse o sentido adequado. Contudo, estaria o interlocutor referindo-se somente a ele ou incluindo mais alguém além dele? Nesse caso, ele poderia estar incluindo até mesmo o próprio enunciador que fez a pergunta, mas esse parecer não está claro, pode ocorrer as duas possibilidades e, sabendo que o *a gente* não tem um único padrão significativo, o sentido vai depender do contexto e do momento da recepção, mas tudo indica que o *a gente* está sendo usado como *eu*, entretanto, de forma menos clara e menos convicta, ou seja, de forma meio duvidosa. Levando em conta àquilo que é mais convicto e sem haver dúvida na ação, o interlocutor usaria o *eu* no lugar de *a gente*. Considerando também o uso “correto”, isto é, se a pergunta é direcionada a segunda pessoa com quem se fala (*você*), subentende-se que a resposta seja com o uso do pronome *eu*, pois *eu* responde por si mesmo e não pode responder pelo outro, quem sabe do outro é ele próprio.

Você e a gente também podem transmitir impessoalidade em uma oração, veja o exemplo: “Daniel, a situação comigo está difícil. Chega um momento que *você* não sabe o que fazer” (QUEIROZ, *apud* BECHARA, 1999, p. 162). Conforme observado no enunciado, *você* ou *a gente* podem ser trocados na mesma oração sem mudar o seu sentido (*você = a gente*), pois ambos podem ser usados com a ideia de impessoalidade referindo-se a uma reação comum a qualquer pessoa e que foi manifestada no falante. O enunciador poderia ter colocado sua reação pessoal (Chegou um momento que *eu* não sabia o que fazer), mas preferiu a impessoalidade generalizando um sentimento comum.

Partindo desse pressuposto, considerando a seguinte frase: – *A gente reclama de barriga cheia* – percebe-se que ela é usada de forma impessoal não apresentando um sujeito específico ou explícito na oração e, tanto pode incluir o falante (caso que raramente acontece) como também pode excluí-lo. Portanto, na maioria dos casos está se referindo a alguém ou a um grupo de pessoas com a exclusão do *eu* enunciativo, pois a finalidade é de passar a ideia de impessoalidade, insinuando uma possível crítica a alguém sem especificar à pessoa ou pessoas de quem está falando.

Outro caso é a expressão: – *A gente faz o que pode!* – podendo também transmitir uma impessoalidade quando é dito de um determinado lugar empírico, isto é, referindo-se a um grupo pode simbolizar uma instituição ou um grupo social que o falante está representando ou uma determinada classe em que o enunciador faz parte, isso vai depender da posição ou lugar social do falante. Entretanto, quando é dito de forma individual enquanto posição sujeito, mesmo que emita a pessoalidade do enunciador, refere-se a si próprio de forma impessoal, pois usa a expressão com o fim de amenizar a ênfase sobre a 1ª pessoa (*eu*) e tornar explícito uma possível ideia de humildade do falante. “Assim, a antiga expressão indeterminada penetrou no quadro dos pronomes pessoais, funcionando basicamente como *nós*, mas também como *eu*, quando o falante quer ser menos assertivo, [...]”. (CASTILHO, 1997, p. 255)

8. Observações e limitações no uso do *a gente*

De acordo com Maria Eugênia Lamoglia Duarte (1995), houve uma sobrecarga na terceira pessoa do singular, observa-se então que essa pessoa não se refere mais somente a *ele*, mas agora inclui: *você* e *a gente*. Célia Regina dos Santos Lopes (2007) explica que essa terceira pessoa caracteriza-se como a “não-pessoa” do diálogo e também por não possuir desinência verbal assume a impessoalidade.

Diante disso, percebe-se que o uso do *a gente* acaba assumindo algumas observações que devem ser consideradas, a sua principal função é, indubitavelmente, a substituição do pronome pessoal *nós*, mas em algumas ocasiões o seu sentido fica limitado não sendo tão completo como o pronome a qual ele substitui devido ao seu grau elevado de impessoalidade. Por outro lado, pronome pessoal *nós*, “permite leituras interpretativas diversas que vão desde uma determinação precisa (...), até um grau máximo de indeterminação e generalidade” (LOPES, 1999, p. 128), com isso, também pode aparecer de forma elíptica em que pode ser identificada pela desinência verbal.

Na frase – *Fomos à festa* – o sujeito (*Nós*) está oculto²², contudo, é facilmente revelado, ou seja, ao questionar quem é o sujeito dessa frase não obtemos *a gente* como opção, mas a única resposta que se adequaria

²² Esse tipo de sujeito é conhecido também como elíptico, implícito ou desinencial sendo aquele sujeito que não está expresso na oração, mas pode ser identificado pela desinência número-pessoal.

por completar concordância verbal é exatamente o pronome que supri a totalidade sintática. Se colocar a concordância do verbo (3ª pessoa do singular) de acordo com a variação pronominal e da mesma forma deixá-la oculto na sentença, a frase ficaria – *Foi à festa* – mas nesse caso não dá para saber ao certo quem seria o sujeito da oração pelo fato de aceitar três possibilidades de acordo com a variação da simplificação verbal (*ele, você, a gente*).

Dessa maneira, a locução pronominal não completa o sentido por não ser a única opção de sujeito, por outro lado, quem completaria a frase seria o pronome que corresponde a essa pessoa do verbo (*ele*) que também poderia ser identificado pelo contexto da oração. Sendo assim, não é possível a construção de sujeito oculto com a variante *a gente*, pois ela deve vir obrigatoriamente expressa na oração, veja o exemplo:

(...) *E a gente vive junto*
E a gente se dá bem
Não *desejamos* mal a quase ninguém

E a gente vai à luta
E conhece a dor
Consideramos justa
Toda forma de amor.

(SANTOS, 1988)

Como pode-se perceber, o verbo concorda com o primeiro e o segundo *a gente* (vv. 1 e 2) por estar explícito na oração, contudo, quando o sujeito não ficou mais exposto (vv. 3 e 6), o verbo obrigatoriamente passou para a 1ª pessoa do plural concordando com *nós*, que exerce a função de sujeito oculto. Nos versos 4 e 5 os verbos concordam novamente com *a gente* por estar explícito na oração²³.

Na forma escrita há casos em que o uso da variação pronominal ocasiona ambiguidade, sendo assim, é mais recomendável servir-se do pronome *nós*, isso ocorre nos casos em que *gente*, mesmo precedido de artigo *a*, pode indicar coletividade ou estar como locução pronominal. Desse modo, se o sentido do *a gente* expresso no texto traz a ideia de coletividade, é melhor que se utilize um substantivo coletivo com sinônimo mais próximo, como: *povo, pessoas* etc.

²³ O verso 5 é dependente da primeira oração e está ligada pelo conectivo de adição dando continuidade à oração anterior possuindo o mesmo sujeito explícito da oração principal.

Atualmente, com o ganho de sentido desse substantivo que por consequência ocasionou sua inclusão em uma outra classe gramatical, “(...) ora consideram a gente como pronome pessoal, ora como forma de tratamento, ou ainda como pronome indefinido” (LOPES, 1998), muito raramente se usa *a gente* (artigo + substantivo) indicando coletividade, isto é, referindo-se a povo ou multidão de pessoas, contudo, isso não significa que não possa ocorrer. No exemplo: – *A gente ocupou o prédio abandonado* – sem o contexto, pode surgir a seguinte dúvida: Quem ocupou o prédio? *Nós* (que inclui o *eu*) ou o *povo* (que exclui o *eu*), em outras palavras, é um *a gente* inclusivo ou exclusivo? Nesses casos é recomendável o uso da palavra que não cause ambiguidade ao texto, “uma vez que só há ‘nós’ a partir de ‘eu’” (BECHARA, 1999, p. 164), mas por outro lado, também existe *a gente* sem o *eu*.

Nos versos de Camões, encontra-se muita ocorrência do substantivo *gente* precedido de artigo com o sentido de coletividade, veja um exemplo no primeiro canto de *Os Lusíadas*:

Ó grandes e gravíssimos perigos,
Ó caminho de vida nunca certo,
Que aonde *a gente* põe **sua** esperança
Tenha a vida tão pouca segurança!

(CAMÕES, 1916, *Os Lusíadas*, grifo nosso)

Nota-se que *a gente*, decerto está no sentido de povo, podendo ser facilmente identificado pelo contexto e principalmente pelo pronome possessivo *sua*, marcando a exclusão do enunciador, caso estivesse como variante pronominal referindo-se a *nós* o pronome possessivo usado deveria ser *nossa* para indicar a inclusão do falante.

9. Considerações finais

Com base nas análises desses dados, pode-se compreender uma pequena parte da formação e mudanças ocorridas na nossa língua através do tempo. Passando desde o latim vulgar até a atualidade, essas mudanças acontecem na sua maioria da fala popular, que é considerada “errada” pela classe elitizada, mas é através dela que a língua se adequa às mudanças. Raramente há transformações partindo de “cima” para “baixo”, pode ocorrer maior incidência com uso de anglicismos (*feedback*, *piercing*, *know how*, etc., mesmo assim, algumas dessas palavras acabam sendo aportuguesadas pela fala do povo), pois a classe que está no poder, quer preservar seu idioma padrão, ou seja, prezar pela “norma culta”, ou

usar termos que representem *status* e poder sobre outro.

Entretanto é a classe estigmatizada, através de sua criatividade e fala popular, que mantém a língua viva, funcionando e em constante transformação e adequação. Não se pode definir a língua como um sistema fechado e imutável, pois não existe uma classe que seja dona da língua, portanto, ela é coletiva e está aberta às mudanças. Pode-se dizer que a língua é um bem social como afirma Saussure, pois ela é uma obra inacabada e ainda está em construção. Foram citados vários exemplos de transformação na língua portuguesa, desde a sua formação até os dias atuais. Mas, por que elas ocorrem? Por qual motivo as gerações futuras mantêm essas variações? Essas mudanças sempre irão ocorrer, pois elas são o que mantém a língua viva, é pela diversidade da fala que língua permanece e essas transformações passam de geração a geração. O homem adquire a língua no meio social em que está inserido, o meio influencia o falante e o falante influencia o meio.

Por outro lado ao ter acesso às obras antigas deve-se tomar cuidado ao interpretar alguma palavra que ao longo do tempo mudou o sentido ou ganhou novos sentidos, conforme foi visto com *a gente* nos versos de Camões, se considerar sua inclusão na classe pronominal que no período desta obra não existia o texto se tornará ambíguo, decerto que *a gente* também desempenha a função de sujeito coletivo, pois quando se refere ao povo não inclui o enunciador, mesmo que o falante pertença ao povo referido, ele não se inclui omitindo sua pessoalidade.

Conclui-se que fala é individual e atravessada pelo “eu” do discurso sendo o sujeito transformador da língua que reflete essa mudança no social e no coletivo, conseqüentemente, retorna essa mudança transformando o sujeito. É o que vimos na história que transformou o latim clássico para o latim vulgar e diferencia o português de Portugal do português do Brasil. O que originou a língua portuguesa, foi a diversidade de culturas e de povos dominados, sendo impostos a falar aquele idioma. Não há como um povo adquirir outra cultura, sem que a sua cultura anterior afete essa outra, essa diversidade transformou o latim e formou outras línguas e entre essas, surgiu a nossa língua brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001, vol. 1.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMÕES, Luís de. *Os lusíadas*. Comentados por Augusto Epiphânio da Silva Dias. 2. ed. Porto: Cia. Portuguesa Ed., 1916. Tomo I.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. O português do Brasil. In: ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 237-269.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos da gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. *A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro*. 1995. Tese (de doutorado). – Unicamp, Campinas.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

LOPES, Célia Regina dos Santos. *A inserção de a gente no quadro pronominal do português: percurso histórico*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística). – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. *DELTA*, vol. 14, n. 2, p. 405-422, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000200006>> Acesso em: 29-10-2016.

_____. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; VIEIRA, Sílvia Rodrigues. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 103-114

SANTOS, Lulu. Toda forma de amor. In: _____. *Toda forma de amor*. São Paulo: RCA, BMG Ariola discos Ltda. 1988. 1 Disco sonoro. Lado B, Faixa 1 (3 min 44), 33 1/3 rpm, estéreo, 12 pol.

SILVA, José Pereira. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2010, 200 p.

MULTILETRAMENTOS: O (RE)PENSAR DE UMA IDEIA

Jéssica Rezende Diniz Brandão (UEMS)
jessikita_rezende@yahoo.com.br

RESUMO

Este ensaio é fruto de diversas pesquisas desenvolvidas para a construção da minha dissertação de mestrado cujo foco recai no ensino aprendizagem de língua inglesa, tomando-se o material didático como recurso mediador desse processo. Tal estudo justifica-se cientificamente devido a profunda necessidade que sinto em buscar meios que viabilizem a concretização de práticas que revelem um ensino-aprendizagem de línguas que esteja com o olhar voltado para a ação crítica do aluno na sociedade atual e também para sua formação cidadã, através do conhecimento construído durante tal processo. Ancorado nos princípios da condição pós-estruturalista, propostos por B. Kumaravadivelu (2012) e com base em contribuições de teorias pós-modernas trazidas por Bill Cope e Mary Kalantzis (2000) esse estudo, de cunho bibliográfico, articula estudos mais específicos sobre linguagem e significação com as discussões sobre multiletramentos levantadas inúmeras vezes durante encontros e palestras que presenciei ao longo de minha jornada acadêmica.

Palavras-chave: Língua inglesa. Livro didático. Multiletramento.

1. Introdução

Diante de uma época em que crianças e adolescentes, fora da escola, vivem conectados à internet, assistindo a vídeos, conversando em bate papos, e entre tantas alternativas que a rede de computadores oferece, não faz sentido que a escola rejeite tais práticas. Ao observar tal constatação, percebo que se trata do reconhecimento de práticas de letramentos de diversas formas e resalto a necessidade de saber lidar com essas novas perspectivas que emergem a todo momento no mundo em que vivemos.

Em contrapartida às conclusões citadas acima, não posso deixar de considerar os livros didáticos como uma ferramenta que sempre ocupou lugar nas propostas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e, portanto, o papel atribuído a ele é um fato que sempre me chamou a atenção. Levando em consideração alguns argumentos recentes, posso inferir que apesar de, a princípio, os livros terem sido criados com o intuito de serem facilitadores do ensino, um recurso para ajudar no trabalho do professor (ROJO, 2013), hoje, por diversas vezes e em variados contextos, tal recurso pode ser visto como uma barreira que tem regulado o trabalho do professor e conseqüentemente está sendo deixado de lado.

Confesso que ouvir julgamentos negativos sobre o livro didático despertou em mim o interesse em buscar formas que possam reconstruir esse pré-conceito entre professores ao mesmo tempo em que volto meu olhar às necessidades dos alunos. Interesse esse que surgiu a partir do momento em que percebo que apenas transmitir os conhecimentos dos livros didáticos de forma mecanizada e não situada não é o papel que busco como professora. Ensinar para mim deve ser possibilitar aos alunos buscar conhecimentos diferentes, desenvolvendo a consciência crítica e ampliando suas perspectivas. (MONTE MÓR, 2010)

Diante do exposto, acredito que para que o ensino de línguas aconteça, faz-se necessário que qualquer pedagogia se comprometa com as especificidades do grupo, valorizando um ambiente plural, tal valorização dada num espaço restrito como a escola, por exemplo, se propagará por todos os outros ambientes em que os alunos circulam. Nada obstante, esse processo pode se dar na medida em que o professor e o aluno desenvolvam um posicionamento crítico diante daquilo que leem, ouvem e produzem.

Portanto, ter um posicionamento crítico diante das informações recebidas é um meio de perceber que é pela cultura que os indivíduos estabelecem regras e convencionam valores, apontando novas direções ao estar conscientes de seus papéis na sociedade, é esse processo que possibilita o surgimento do agenciamento crítico nos termos de Walkyria Maria Monte Mór (2010).

Contrário a qualquer generalização ou visão pré-estabelecida, este estudo acredita que as contribuições aqui feitas retratem uma tentativa de tangenciar as recentes mudanças na sociedade, dialogando com as teorias emergentes sobre a língua inglesa e com as novas necessidades sociais, considerando o inglês como uma ferramenta crítica. De acordo com as necessidades priorizadas por mim, este ensaio terá como principal foco a *teoria dos multiletramentos, a visão do professor como um construtor e o letramento crítico*, todos abordados a seguir.

2. A teoria dos multiletramentos

Em setembro de 1994, um grupo de estudiosos de diversas áreas da linguagem, nomeado posteriormente de Grupo de Nova Londres, composto por Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, James Gee, Mary Kalantzis, Martin Nakata, Norman Fa-

irclough e Sarah Michaels, iniciaram algumas reflexões problematizando o futuro do ensino dos letramentos.

Desde então, a pedagogia dos letramentos passa a denominar, a escola como o espaço responsável pelos novos letramentos presentes na sociedade atual e pela produção de condições favoráveis de aprendizagem e igualdade dos alunos, dando a eles as habilidades e conhecimento necessário para que alcancem seus objetivos. Os letramentos, chamados agora de “*multi*”, começam a considerar nos currículos as culturas presentes em sala de aula de um mundo globalizado onde a diversidade é uma realidade inegável e passa também a focar nos modos de representação muito mais do que na linguagem por si só. (COPE & KALANTZIS, 2006)

Em conformidade com Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) a missão da educação é o de “aperfeiçoar o aprendizado dos alunos de modo que os possibilitem participar inteiramente da vida pública”. Para que tal ambição seja alcançada os autores consideram pensar na relação língua-sujeito a partir de três áreas da existência humana: a vida no trabalho, a vida pública e a vida pessoal.

No que diz respeito à primeira área da existência humana, *a vida no trabalho*, recorro a explicações com bases nas eras do fordismo e pós-fordismo onde se desenvolvia uma sociedade organizada, a partir de relações excludentes, especialmente no campo trabalhista, uma vez que o Fordismo se baseava na repetição de ações, na subordinação e não valorizava a qualificação profissional. Ainda que o pós-fordismo partisse de novas filosofias, requerendo trabalhadores qualificados, sustento que as divisões continuavam desiguais uma vez que separava trabalhadores qualificados e bem pagos daqueles que não possuíam estudos e que trabalhavam em troca de mínimos salários. (COPE & KALANTZIS, 2006)

Sendo assim, entendo que na medida em que o mundo se desenvolve, a vida trabalhista também requer um novo olhar e isso intensifica as mudanças lingüísticas e a necessidade de reconsiderar as práticas de letramento na escola para que os alunos estejam preparados para esse contexto. A cidadania e a produtividade no trabalho passam a exigir o uso de múltiplas linguagens que inter-relacionam fronteiras e diferenças socioculturais. Para Clarissa Menezes Jordão e Francisco Carlos Fogaça (2007, p. 93) ao entender que as línguas “são usadas de formas diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos” os falantes ampliam perspectivas em relação à linguagem e à cultura e se percebem então

como sujeitos críticos que são capazes de agir sobre o mundo.

No âmbito da *vida pública*, esclareço que devido ao forte nacionalismo existente na época (século XIX), a noção de civismo estava muito presente e quando atrelada a perspectivas opressoras e à propagação de cultura de massa nos meios de comunicação, passa a atuar no campo linguístico com o intuito de minimizar diferenças e tornar padrão línguas e culturas. Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) concordam que, na medida em que a geopolítica global muda, é necessário que o ensino nas escolas seja transformado, não havendo mais espaço para um ensino estrutural que padroniza a linguagem e exclui dialetos distintos.

Por fim, a terceira área da existência humana, *a vida pessoal*. Para Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) as pessoas pertencem a um múltiplo modo de vida de forma simultânea, essas múltiplas identidades esclarecem que ninguém é membro de uma comunidade singular, mas sim de diversas como a da família, da escola e do trabalho, estando em uma complexa relação uma com a outra. Em consenso com o relato acima, acredito que tais diferenças identitárias necessitam ser problematizadas com atividades que estejam ligadas a vida dos alunos de uma forma reflexiva.

Concluo essa sessão com Rocha (2010, p. 75) ao afirmar que a construção das identidades ocorre quando existe uma “relação de mútua constitutividade entre o público e o privado, entre o local e o global, entre o eu e o outro”, sendo assim, profissionais da educação devem diuturnamente refletir se suas práticas em sala de aula permitem que tal relação aconteça. Para Bill Cope e Mary Kalantzis (2006), uma nova epistemologia do conhecimento deve atender as diversidades nessas três áreas: na vida profissional, na vida pública e na vida privada – a perspectiva dos multiletramentos.

3. O professor como “designer”

Levando em consideração o contexto global atual de ensino em que estou inserida como professora de língua inglesa, observo a crescente necessidade em se desempenhar um papel educacional condizente com a noção de cidadania, em constante reconstrução, hoje requerida pela sociedade. Para que o aluno possa ser considerado parte dessa sociedade é necessário desempenhar bem funções de leitura e escrita, utilizar tecnologia e construir conhecimento de forma multicultural, visual, midiática e

informativa (TAKAKI, 2007). O perfil do professor atual deve estar atrelado a um tripé que envolve a concepção do conceito língua, a prática de ensino-aprendizagem e sua postura política e social diante dos acontecimentos. =

O primeiro ponto está relacionado à necessidade de reflexão sobre a noção de língua onde o professor teria que compreender o novo contexto social em que está inserido e buscar reconstruir a sua concepção de língua sob um ponto de vista crítico e participativo. Ao observar o contexto da pós-modernidade em uma sociedade com conceitos que estão sendo revistos e re-significados, repensados e refletidos em decorrência de mudanças e transformações aceleradas no campo das práticas sociais e de linguagem (KUMARAVADIVELU, 2012), percebo que não é mais parte da nossa realidade atual definir língua como algo rígido e inflexível, mas sim como não fixo e descentralizada.

O segundo ponto refere-se à prática de ensino-aprendizagem. A prática didático-pedagógica do professor atual deveria ser capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa, envolvendo aspectos gramaticais, habilidades lingüísticas e comunicativas, envolvendo também outras competências, Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) afirmam que ao definir a missão da educação, poderíamos dizer que seu propósito fundamental é o de assegurar que todos os alunos se beneficiem ao aprender de formas que os permitam participar ativamente na vida pública, comunitária e econômica ao seu redor.

Essa proposta apresentada de forma tão consistente neste estudo vem corroborar com as idéias apresentadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio do ano de 2008 de que o professor deve buscar a formação do indivíduo, visando o desenvolvimento de sua consciência social e criatividade visando o desenvolvimento da cidadania, devendo ser capaz de promover no ambiente escolar “uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo”. (OCEM, 2008, p. 90)

Ao analisar o terceiro e último ponto deste tripé, concluo que o mesmo está relacionado à própria visão de mundo dos profissionais da educação o que implica a postura política e social assumida frente aos fatos, envolvendo também indagações sobre suas formações. Pontuo que tais fatores podem influenciar na formação dos alunos de forma muito significativa, segundo B. Kumaravadivelu (2012) quando o professor se auto reconhece ele é capaz de perceber suas identidades, crenças e valores e isso determina seu comportamento ao ensinar e contribui para a

percepção sobre o que constitui a “desejada” prática de ensino.

No que diz respeito a esse novo estereótipo de professor e as especificidades dos alunos de hoje em dia, é preciso repensar nossas escolas, com um novo modelo de professor que seja capaz de formar um novo perfil de aprendiz, esse novo modelo de professor, nos termos de Bill Cope e Mary Kalantzis (2009), é o professor como “designer”. O professor dentro dessa perspectiva de “designer” tem que lidar com inúmeras tarefas que envolvem refletir sobre os resquícios de uma educação didática onde prevalece a experiência educacional dominante por parte do professor.

Ainda de acordo com Bill Cope e Mary Kalantzis (2009) “[...] se queremos ter novos alunos, precisamos de novos professores”, que sejam construtores de ambientes de aprendizagem que possibilitem aos alunos um engajamento com esse processo e não simples reprodutores de atividades dos livros didáticos. Penso que ao dar aos alunos a liberdade de ter mais responsabilidade sobre aquilo que aprendem estamos deixando-os flexíveis para que avaliem outros espaços de aprendizagem que fazem sentidos para eles, conectando-os assim com suas identidades e possibilitando o surgimento da agência.

Ao refletir mais a fundo sobre essa perspectiva, me encanto com um fragmento onde Bill Cope e Mary Kalantzis (2009) pontuam que o novo professor deve ser um profissional colaborativo, dividindo suas experiências com outros professores através da internet, reutilizando e readaptando outras experiências de colegas para seu próprio contexto, desenvolvendo uma cultura profissional de ajuda mútua.

Relaciono tais revelações com os estudos de B. Kumaravadivelu em seu livro “Language Teacher Education for a Global Society” em que afirma a necessidade dos professores em dialogar com seus colegas de profissão, o autor ainda menciona que “todos os participantes aprendem uns com os outros e se beneficiam sem levar em consideração fatores hierárquicos de poder ou experiência” (p. 91). Essa ação leva ao surgimento de uma comunidade de prática, onde os integrantes possuem uma paixão ou interesse comum por algo e interagem regularmente uns com os outros para aprofundar seus conhecimentos.

Essas contribuições me ajudaram a inferir que uma vez que detemos conhecimento das inúmeras possibilidades que um professor dispõe mediante as elucidações trazidas pela perspectiva dos multiletramentos, é possível acreditar no domínio de múltiplos ambientes de aprendizagem

onde os alunos não necessariamente devam apresentar o mesmo nível de conhecimento, pelo contrário, eles podem estar trabalhando de formas diferentes de acordo com suas necessidades e interesses.

Tendo em mente todo o exposto acima, volto-me as inquietações que deram origem a toda essa pesquisa e concluo que é possível ressignificar as unidades dos livros didáticos de forma que os aprendizes notem que tal ensino foi planejado para eles, é necessário que os alunos sintam que eles pertencem àquele contexto para que a aprendizagem aconteça. Em consonância com Bill Cope e Mary Kalantzis (2009), “eles precisam sentir que pertencem à comunidade ou ao *locus* de aprendizagem, precisam se sentir “em casa” com aquele tipo de aprendizagem ou forma de explorar o mundo”, levando em consideração a subjetividade e identidade do aprendiz.

O professor como “designer”, no intuito de facilitar esse processo, pode utilizar de alguns “designs” de aprendizagem criados por ele mesmo ou negociados com os alunos, tais “designs” consistem em processos de conhecimento que podem ser: experimentando, conceituando, analisando e aplicando. Essa pedagogia envolve um processo de troca entre diversas etapas para assegurar metas específicas de aprendizagem, essas etapas se relacionam entre si e englobam diferentes áreas, diferentes habilidades e diferentes sensibilidades (COPE & KALANTZIS, 2009).

Concluo então essa sessão pontuando que os aprendizes devem estar motivados por aquilo que estão aprendendo, devem estar envolvidos no processo e sentir que o aprendizado os envolve, segundo Bill Cope e Mary Kalantzis (2009) “quanto mais o aprendiz pertencer a todos esses cenários, mais provável é que eles aprendam”. Enfatizo que não pretendo com este estudo fornecer uma sequência de ações pedagógicas mas sim problematizar e expandir os conceitos sobre ações de construção do conhecimento por parte dos professores.

4. Letramento crítico

Em meio as teorias de letramento, existem diversas abordagens para o ensino que, a princípio, são semelhantes, mas quando observadas de perto apresentam pressupostos distintos. O letramento crítico é a mais recente prática e engloba uma série de situações que não são abordadas pelas demais pois emerge em uma época com características sócias bem distintas, a atualidade.

Os objetivos educacionais do letramento crítico apontam para uma noção de crítica mais comprometida com o desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler criticamente e perceber a construção social do texto e da linguagem através de seus propósitos, fontes, interesses e condições de produção. Sendo assim, a construção de sentidos não é mais neutra e estável passando a questionar, suspeitar e desnaturalizar o natural. (DUBOC, 2012)

Uma maneira de promovermos o letramento crítico nas aulas de língua inglesa é observar a forma com que lidamos com cultura dentro da sala de aula. Nas perspectivas do modernismo e do colonialismo segundo B. Kumaravadivelu (2012) a concepção de que ensinar língua estrangeira está relacionado ao ensino da cultura dominante dessa língua é algo que sempre marcou o ensino, a cultura da língua estrangeira é entendida como parte crucial do processo de aprendizagem.

Conforme Stuart Hall (2002), antigamente era fácil definir o “típico inglês”, mas hoje em tempos de constantes fluxos migratórios e devido ao hibridismo das sociedades contemporâneas, fica bem mais difícil fazer essa pontuação. Nesse sentido, temos o que Bill Cope e Mary Kalantzis (2006) chamam de multiculturalismo crítico, proposta que corrobora com o pós-colonialismo apresentado por B. Kumaravadivelu (2012) e tem como objetivo celebrar as diferenças e compreender que vivemos em meio a uma transformação social e que essa criticidade é tão poderosa que é capaz de promover a cidadania entre os alunos.

Percebo então que, ao adotar o letramento crítico no processo ensino-aprendizagem de uma língua, o professor é capaz de induzir os alunos a terem acesso ao mundo globalizado, a ampliar a concepção de linguagem, sendo capaz de ter uma visão crítica da realidade, fazendo da sala de aula um espaço aberto para discussões de valores globais e para o tratamento de língua como algo heterogêneo (JORDÃO, 2013).

Ao refletir sobre minhas leituras a respeito do letramento crítico, afirmo que a língua é vista como espaço de construção de sentidos, discurso. Esses sentidos não são, de forma alguma, dados, inacabados, eles são construídos na sociedade, na cultura e na língua, desse modo não é possível termos uma realidade “fora do texto” como afirma Jacques Derrida (1976), sendo que nossos entendimentos de mundo são sempre construções sociais e interpretativas.

O ensino de língua estrangeira na perspectiva crítica passa pela necessidade de mudança das estratégias de ensino, estando os professores

voltados para novas possibilidades e a para a superação do processo de rejeição ao novo. Por fazer parte da educação transformativa proposta por Bill Cope e Mary Kalantzis (2009) essa nova prática de ensino pode levar à intimidação ou até mesmo a uma falta de conexão com a prática educativa tradicional.

É necessário também que haja o que B. Kumaravadivelu (2012) chama de princípio da praticidade, onde o professor desenvolve uma teoria pessoal, levando em consideração o seu contexto sociocultural de atuação a partir de uma autoanálise. Dessa forma, eles poderão adotar essa nova prática de ensino como um projeto pessoal e não como imposições pedagógicas impostas.

Trazendo todos esses questionamentos para a ideia central de minha pesquisa, o livro didático nas aulas de inglesa, percebo que existem várias possibilidades de se desenvolver um trabalho de letramento crítico juxtapondo diversas habilidades dos alunos (orais e escritas) com o uso de textos multimodais que se assemelham ao assunto abordado pelos livros, adotando uma postura pós-estruturalista sobre o currículo. Quando nos posicionamos dessa forma, segundo Walkyria Maria Monte Mór (2010) estamos expandindo perspectivas e ampliando conceitos trazidos pelo livro didático.

5. *Considerações finais*

Com esta sessão, encerro este ensaio que se originou primeiramente de minhas indagações enquanto professora de língua inglesa ao refletir **se** e **como** o uso do livro didático nas aulas possibilitava uma construção de significado e o real aprendizado da língua. Este texto também é um espelho onde vejo refletido recortes muito relevantes das minhas pesquisas e reflexões decorrentes de um ano de estudo como mestranda pesquisadora das teorias dos multiletramentos.

As práticas de letramento estão mudando rapidamente na sociedade contemporânea como uma possível resposta às amplas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas pelas quais estamos atravessando. Tais mudanças estão criando novas formas de se relacionar nas esferas familiares, sociais e educacionais e aprender inglês na escola tem sido um processo que envolve muitas incertezas por parte do aprendiz, pois a ideologia impregnada socialmente se apoia no fato de uma língua homogênea.

Nesta concepção, o falante ideal deve ser aquele que usa a língua

corretamente e por isso os que não correspondem a estes pressupostos ideológicos acabam se excluindo do processo por acreditarem que não são capazes de se comunicar e por não verem sentido no estudo da mesma. Contudo, na contemporaneidade é importante que se pense em posturas que contribuam para a produção de sentido. Partindo deste pressuposto, acredito que as aulas de língua inglesa devem procurar usar a língua para promover interações reais para a vida do aprendiz em uma perspectiva crítica.

Dessa forma, percebo que as teorias dos novos letramentos com foco no letramento crítico explicitam esta importância de que o aprendiz deve participar da realidade que o envolve de maneira crítica e reflexiva buscando agir socialmente. Ainda assim ressalto que a prática dos multiletramentos não se trata de algo sólido ou acabado, mas sim de uma perspectiva que rompe as barreiras dos moldes, uma alternativa para modificar a relação ensino-aprendizagem, somando para melhorá-la, mantendo aquilo que “funciona” e acoplando novas ideias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC – Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006.

_____; _____. "Multiliteracies": new literacies, new learning, 2009.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes, 2015.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. São Paulo: Pontes, 2013.

_____; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico

co e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, Cascavel, vol. 8, n. 14, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906/770>.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *The learning by design group. Learning by design*. Melbourne: Common Ground publishing Pty Ltd, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. A modular for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. Routledge. 2012.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. “Multi”, “trans” e “plural”: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes, 2015.

_____. Multimodalidades e comunicação: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras*, Uberlândia, vol. 26, n. 2, p. 469-476, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637/14176>.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, multiculturalidade e multiletramento*. 2010. Tese (de doutorado). – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

TAKAKI, Nara Hiroko. Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação. *Revista Crop: Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*. 12. ed., p. 220-240, 2007. Disponível em: <http://200.144.182.130/revistacrop/images/stories/edicao12/v12a10.pdf>.

TÍLIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. VII, n. XXVI, p. 117-144, jul/set.2008.

**MÚSICA E CLÍTICOS PRONOMINAIS:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Leandro Sant'Anna da Silva (UFRJ)
afungancho@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de sequência didática para o tratamento da colocação pronominal a partir do gênero textual música, atendendo às recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* de desenvolver os temas gramaticais a partir do texto e de contemplar a variação linguística na sala de aula. Tal proposta foi aplicada para duas turmas de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Campos dos Goytacazes, com o objetivo de investigar as contribuições da música para o ensino da língua. Os resultados atestam as tendências de uso dos clíticos pronominais no português brasileiro contemporâneo e que a música contribui principalmente para despertar a atenção e o interesse do aluno para a temática tratada em sala de aula.

Palavras-chave: Música. Clíticos pronominais. Língua portuguesa.
Gramática. Variação. Ensino.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa tem sido alvo de discussões desde meados do século passado. Mediante as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, tais como a crescente urbanização, a universalização do acesso à escola e a expansão dos meios de comunicação eletrônicos, reconheceu-se a necessidade de melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Os debates sobre a reformulação do ensino brasileiro, possivelmente, culminaram na elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), os quais surgiram ao final do século XX, representando um modelo inovador de ensino, pois diziam buscar respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas em todo o país, além de almejavam a criação de condições de acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao aluno para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998)

No tocante à língua portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tinham por finalidade “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área (...) e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p. 13). Para tal, o documento analisa alguns dos principais proble-

mas do ensino da língua portuguesa no Brasil, como a excessiva valorização da gramática normativa, por meio de um ensino descontextualizado e que não considera a realidade nem o interesse do aluno; e defende a ideia de um ensino que desenvolva as habilidades linguísticas do estudante a partir do texto.

Um dos temas gramaticais que mais merece uma atenção especial por parte do professor, no sentido de administrar o que propõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, são os pronomes. Há um distanciamento considerável entre a teoria apresentada pela escola, a qual costuma se basear nas sequências oferecidas pelos livros didáticos, e a prática das pessoas no seu dia a dia, principalmente no que se refere à colocação das formas oblíquas átonas.

Atendendo à recomendação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de tratar dos temas gramaticais através do estudo do texto, contemplando as variedades linguísticas na sala de aula, e com o objetivo de investigar as contribuições da música para o ensino da língua, este trabalho apresenta uma proposta de sequência didática para o tratamento do tema colocação pronominal a partir do gênero textual música. Tal proposta foi aplicada em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Campos de Goytacazes (RJ).

2. Gêneros textuais e ensino da língua

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam como objetivo do ensino da língua a ampliação da competência comunicativa do aluno, isto é, a sua capacidade de “empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17). Nesse sentido, as aulas de português têm de ser desenvolvidas a partir do estudo do texto, mais especificamente dos gêneros textuais. Estes constituem uma grande diversidade e não podem ser todos trabalhados na escola, mas devem ser selecionados “os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”. (BRASIL, 1998, p. 24)

Podem-se compreender os gêneros textuais como as estruturas com que se compõem os textos orais ou escritos. Essas estruturas são socialmente reconhecidas, pois se mantêm sempre muito parecidas, com características mais comuns, procuram atingir intenções comunicativas semelhantes e ocorrem em situações específicas. Segundo Luiz Antônio Marcuschi,

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Os gêneros textuais, pois, devem ser a base da reflexão gramatical na prática pedagógica. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* afirmam que não faz sentido tratar o conteúdo gramatical desarticulado das práticas de linguagem, com enfoque na metalinguagem, com exercícios de reconhecimento e memorização de terminologias que servem apenas para que aluno passe na prova. Nessa direção, Carlos Franchi (2006, p.100) assevera que a gramática

é mesmo condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais. E isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles, a universos inimagináveis possíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo.

Desse modo, pode-se entender por práticas de linguagem os textos, orais ou escritos, que se apresentam em variados gêneros, conforme os contextos situacionais de interação em que os indivíduos se encontram. E o ensino de gramática só faz sentido se levar o aluno a refletir e a operar sobre suas práticas de linguagem, fazendo escolhas que atendam às suas intencionalidades no uso da língua.

Nessa perspectiva, não faz mais sentido basear o ensino da língua na norma-padrão, pois esta é "uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística" (FARACO, 2008, p. 73). Em outros termos, a norma-padrão constitui o modelo de uniformização da linguagem, mas praticamente não é utilizada pelos falantes da língua, inclusive os que possuem escolaridade superior completa. Estes, quando em situações que envolvem certo grau maior de monitoramento, praticam a norma culta, ou seja, "a variedade que está na intersecção dos três *continua*²⁴ em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados".

²⁴ Carlos Alberto Faraco (2008, p. 44) menciona o modelo proposto por Stella Maris Bortoni-Ricardo que distribui as variedades em três *continua*: o rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística.

(FARACO, 2008, p. 47)

Dessa forma, a proposta é que a escola propicie ao aluno refletir sobre a sua prática linguística a partir do estudo dos gêneros textuais e, para isso, não pode se restringir à norma-padrão da língua, mas deve considerar os variados usos da linguagem, inclusive a variedade da qual o aluno faz uso no seu dia a dia, até mesmo para que ele se sinta inserido no processo de ensino-aprendizagem.

3. Os clíticos pronominais no português brasileiro (PB)

O estudo dos pronomes, geralmente, é iniciado a partir dos pronomes pessoais com a apresentação das formas: *eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas*, os chamados pronomes retos, os quais são associados, na maioria das vezes, à função de sujeito. Num segundo momento, são apresentadas as formas pronominais que desempenham a função de complementos verbais, isto é, os pronomes oblíquos: *me, mim, comigo* para a 1ª pessoa do singular; *te, ti, contigo* para a 2ª pessoa do singular; *o, a, lhe, se, si, consigo* para a 3ª pessoa do singular; *nos, conosco* para a 1ª pessoa do plural; *vos, convosco* para a 2ª pessoa do plural; e *os, as, lhes, se, si, consigo* para a 3ª pessoa do plural.

No entanto, as formas pronominais supracitadas não correspondem ao panorama atual dos usos dos pronomes pessoais no português brasileiro, uma vez que não estão entre elas as formas *você* e *vocês*, geralmente apresentadas no quadro dos pronomes de tratamento, e *a gente*. A respeito dessas formas que ainda não foram elevadas pela tradição gramatical ao *status* de pronomes pessoais, afirma-se que:

Um dos aspectos muito estudado e descrito em diferentes variedades – ou normas – do português brasileiro diz respeito ao sistema dos pronomes pessoais, mesmo porque nele se têm diagnosticado significativas mudanças, frequentemente associadas à “migração” das formas “você/vocês” e “a gente” para o quadro dos pronomes pessoais (...) (MARTINS, VIEIRA & TAVARES, 2014, p. 16)

O uso significativo das formas *você*, *vocês* e *a gente* na fala e na escrita brasileira da contemporaneidade não está relacionado com esta ou aquela variedade linguística, pois tais formas pronominais são frequentes tanto em contextos de comunicação dito cultos quanto populares. A forma *você* concorre com o pronome *tu* e suplantou a forma tradicional de segunda pessoa. Além disso, por levar o verbo para a terceira pessoa, como fazem todos os pronomes de tratamento, o uso do *você* faz com

que os pronomes oblíquos de terceira pessoa (*o, a, lhe, se, si, consigo*) também sejam empregados em referência a segunda pessoa. No tocante aos pronomes plurais, a principal mudança ocorrida no quadro tradicional foi o desaparecimento completo de *vós* e a forte concorrência que o pronome *nós* sofre por parte da forma *a gente*. (NEVES, 2015)

Da mesma forma que os pronomes oblíquos da terceira pessoa do singular passaram a ser usados em referência a segunda pessoa do singular, os pronomes da terceira pessoa do plural também passaram a referir-se a segunda pessoa do plural. Contudo, com o desaparecimento do pronome *vós*, as formas oblíquas *vos* e *convosco* também desapareceram da fala e escrita brasileiras, salvo em contextos muito específicos. Já a expressão *a gente* “comuta com a forma *nós* nos mesmos contextos, o que confirma que os falantes do português brasileiro as entendem como sinônimas”. (NEVES, 2015, p. 27)

As mudanças ocorridas no quadro pronominal do português brasileiro nos últimos tempos, contudo, não se restringem à inserção dos pronomes sujeitos *você, vocês* e *a gente* e suas implicações no uso das formas oblíquas, mas apontam, também, uma notável redução no uso dos clíticos acusativo e dativo, principalmente na modalidade falada da língua, em especial na referência a terceira pessoa. Tal uso se restringe a situações de comunicação que exigem maior grau de formalidade.

Para Gilson Costa Freire, *clítico* é qualquer item lexical que não tem acentuação própria e que se hospeda em outros itens lexicais com acentuação própria, *acusativo* é “o complemento que representa o ser para o qual se dirige a ação intitulada pelo verbo, enquanto o *dativo* é o complemento que representa o ser a que se destina a ação verbal ou em cujo proveito ou prejuízo é realizada” (FREIRE, 2012, p. 91). O autor ainda acrescenta:

Os clíticos acusativo e dativo devem ser apresentados aos alunos como variantes estilísticas, isto é, próprias de eventos de comunicação marcados com o traço de formalidade. Além disso, devem ser mostrados ao lado das demais variantes e certamente a feição atual que os letrados brasileiros lhes têm dado, isto é, sem usos artificiais como ênclises do pronome acusativo a formas verbais terminadas em *-s* e *-z*, mesóclises, entre outros, o que é bem diferente da descrição comumente apresentada em gramáticas normativas, em livros didáticos e em manuais de redação. (FREIRE, 2012, p. 107)

A respeito da colocação pronominal, embora existam “regras” de caráter estrutural com o intuito de reger a posição do pronome átono na oração, em alguns contextos, a colocação do clítico ultrapassa a fronteira

morfossintática e apoia-se na intenção e/ou entoação do locutor, obedece a aspectos fonológicos, por uma questão de eufonia, ou, simplesmente, à preferência do falante, ao seu estilo de fala ou escrita.

Segundo Silvia Rodrigues Vieira:

Colocação, em termos linguísticos superficiais, pode ser definida como a disposição dos elementos na oração ou das orações dentro do período, a qual é regulada por fatores de natureza variada. No que se refere à colocação pronominal, há muito se tem por hipóteses que a possibilidade de o pronome átono figurar em próclise (*me dá um cafezinho*), em ênclise (*dá-me um cafezinho*) ou, ainda, em mesóclise (*dar-me-ia um cafezinho*) é favorecida por fatores não só estruturais, mas também estilísticos e rítmicos. (VIEIRA, 2014, p. 121-122)

É fundamental que o professor tenha consciência da necessidade de compreender todos os aspectos, sejam de natureza linguística ou extralinguística, os quais interferem na ordem da colocação dos clíticos pronominais. Diante do impasse entre o que determina o livro didático, por exemplo, e o que o aluno diz no seu dia a dia, cabe ao professor, conforme recomenda Afrânio Gonçalves Barbosa (2014, p. 42), indagar-se: “O que dizem os falantes?”, “O que diz a tradição gramatical?”, “O que dizem as pesquisas linguísticas?”.

A tradição gramatical recomenda a ênclise como regra geral para a colocação dos pronomes átonos. Embora se tenha a consciência de que as regras de colocação pronominal no português brasileiro são diferentes das do português europeu, as gramáticas brasileiras prescrevem normas que poderiam ser aplicadas tanto no Brasil quanto em Portugal. (VIEIRA, 2014)

A fim de se certificar da ordem em que os falantes colocam o clítico em suas construções, ou seja, de como o fenômeno é concebido nas variedades cultas de uso, o professor pode fazer uma análise dos textos da esfera jornalística. Estes, segundo Gilson Costa Freire (2012), representam a escrita padrão do português brasileiro e começam a revelar a “infiltração” de variantes já implementadas na língua oral.

A respeito das pesquisas sociolinguísticas sobre a colocação pronominal, no estudo de Silvia Rodrigues Vieira (2014), baseado na fala de informantes de diversas faixas etárias e níveis de escolaridade, não se registrou a ocorrência de mesóclise na fala brasileira, mas reafirmou-se a preferência pela próclise, com 89% dos dados, contra 11% da ênclise; já na modalidade escrita, baseado em textos publicados em revistas e jornais, o estudo demonstrou que a variante pré-verbal sobressai-se à variante pós-verbal, embora o número de ocorrências de ênclise tenha sido

bastante significativo, e, também, não houve registro da ocorrência de mesóclise.

O trabalho com pronomes na sala de aula, principalmente no tocante à ordem dos clíticos, requer do professor de língua portuguesa o domínio de todos os conhecimentos envolvidos no tratamento do referido tema. É necessário que o profissional de letras conheça bem as prescrições da norma gramatical, mas também as normas praticadas pelas variedades de uso do português brasileiro, cultas ou populares, prestigiosas ou não. Ademais, é essencial que o professor esteja inteirado das pesquisas sociolinguísticas a respeito do tema, a fim de ampliar a competência sociocomunicativa do aluno, conforme recomendam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e não insistir, simplesmente, no ensino de regras que não terão muita utilidade, senão para que o aprendiz compreenda textos dos séculos passados.

4. A música como gênero textual

Este trabalho trata da colocação dos clíticos pronominais em contextos com lexias verbais simples, na perspectiva dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ou seja, a partir do estudo do texto, mais especificamente do gênero música. No entanto, não se verificou, nos documentos oficiais examinados nem nas contribuições dos teóricos que embasam esta pesquisa, o uso da expressão “gênero textual música”. A respeito dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, encontram-se neles dois quadros (p. 54 e p. 57) denominados, respectivamente, “Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos” e “Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos”, nos quais a *canção* é indicada como um gênero oral literário. Dessa forma, considera-se a expressão “gênero música” sinônima de “gênero canção”.

Para Nelson Barros da Costa, “a canção é um gênero híbrido, de caráter *intersemiótico*, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)” (COSTA, 2010, p. 118). Em outros termos, a música é um gênero que se realiza em dois meios linguísticos, o verbal e o musical, e, por isso, possui uma característica intersemiótica, uma vez que adquire significados a partir da interação desses dois meios. Se criada no meio verbal, *a priori*, apresentando uma gama de significados, posteriormente a canção atinge um caráter musical, com o imbricamento entre letra, ritmo e melodia, adquirindo novos significados. Essa natureza intersemiótica da canção pode ser

compreendida, também, pelas obras em que as lacunas (de sentido) deixadas pelo texto escrito são preenchidas pelas notas/acordes/arranjos musicais.

Embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais* enquadrem a canção na categoria dos gêneros orais literários, segundo Nelson Barros da Costa (2010, p. 118), “no âmbito da clássica distinção entre oralidade e escrita, a canção se coloca numa fronteira instável entre essas duas materialidades, apresentando aspectos desta e daquela, em diferentes graus”. Pode-se conceber a canção como gênero oral ao reconhecer que ela é composta (pensemos na parte textual) para ser interpretada, cantada, e isso se dá através da voz, ou seja, realiza-se por meio da oralidade. Por outro lado, a canção tem uma dimensão escrita inquestionável, situada no momento da produção, quando o compositor registra a sua criação, e da distribuição, no encarte do disco ou nas partituras, folhetos e antologias. (COSTA, 2010)

A escolha do gênero música para o desenvolvimento desta pesquisa deve-se ao fato de o mesmo ser constituído por uma letra, a qual está relacionada a uma melodia, a um ritmo e a tantos outros aspectos musicais, os quais poderão interferir nas funções cerebrais do aluno e facilitar a aprendizagem. É por estar relacionada aos processos cognitivos que a música foi incluída novamente no currículo da educação básica, através da Lei 11.769/08, que altera o parágrafo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:

Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. (...) Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almeçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2008, p. 2)

A respeito da educação musical, Teca Alencar de Brito (2003) defende a sua importância na educação de crianças, pois além de facilitar o processo de aprendizagem, a música favorece o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico. A musicalização constitui-se num processo de construção do conhecimento e desenvolve a sensibilidade, a criatividade, a memória, a atenção, a concentração, a socialização, a consciência corporal e de movimentação. Já para Violeta Hemsy de Gainza (1988), a música está relacionada à estimulação dos movimen-

tos interno e externo do homem, impulsionando-o à ação, levando-o a múltiplas condutas. A autora afirma que

a participação ativa do sujeito no ato de musicalização não mobiliza apenas os aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também a uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. Por esse motivo, a música é para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca. (GAINZA, 1988, p. 34)

Nesse sentido, a música é uma forma de representação simbólica do mundo e, por sua diversidade e riqueza, permite ao homem conhecer melhor a si mesmo e ao seu semelhante. Ademais, “é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, em diferentes momentos e por diversas razões”. (BRITO, 2003, p. 31)

Desse modo, se conhecida ou contagiante, a música pode tornar-se um objeto íntimo do aluno, que faz parte do seu dia a dia e alvo da sua simpatia, uma vez que pode ser, também, a sua representação. Além disso, há de se considerar que na composição de uma letra, o autor recorre, muitas vezes, a usos da língua que não caracterizam a sua preferência discursiva, mas que atendem a aspectos necessários à formação estética da melodia. Portanto, devido à influência da música na vida do homem e às peculiaridades na composição de uma letra/melodia, o gênero música pode constituir um ambiente favorável à aprendizagem de diversos conteúdos das variadas áreas do conhecimento – no caso deste trabalho, a colocação dos pronomes átonos.

5. Uma proposta de intervenção

Mediante a proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de direcionar o ensino da língua portuguesa no sentido de ampliar a competência sociocomunicativa do aluno, considerando o seu conhecimento prévio, valorizando a sua variedade linguística, dando-lhe a possibilidade de escolha diante das diversas situações de interação, foi elaborada e aplicada a seguinte sequência didática para o tratamento do tema colocação pronominal em turmas de 9º ano do ensino fundamental.

5.1. 1º MÓDULO – Diagnóstico da colocação pronominal realizada pelos alunos

Este módulo inicial foi programado para verificar a ordem preferencial dos alunos na colocação das formas pronominais átonas. Por ser "A parábola do filho pródigo", na Bíblia, um texto com bastante ocorrência de clíticos pronominais, o mesmo foi distribuído com lacunas para que os alunos as preenchessem com verbos e pronomes oblíquos átonos.

No entanto, como toda a sequência didática utiliza a música como ferramenta, iniciou-se o módulo com a música "Filho Pródigo", interpretada pela dupla sertaneja Bruno e Marrone, uma vez que tal música tem uma temática semelhante ao texto bíblico. Dessa forma, esgotadas as discussões a respeito da letra da música "Filho Pródigo", os alunos foram levados a estabelecer a intertextualidade com o texto bíblico e, por fim, receberam a atividade baseada na parábola bíblica. Tal atividade foi realizada por um total de 43 alunos.

A partir dessa atividade foi possível verificar a preferência dos alunos pela próclise, a qual teve um percentual geral de 52,56% das colocações. No entanto, o uso da ênclise foi bastante significativo, principalmente em contextos em que o verbo aparece no início da oração, representando 35,64% das colocações pronominais. Já a mesóclise foi empregada por apenas uma aluna, obtendo 0,17% das colocações pronominais. Além disso, houve um percentual de 11,02% para a anulação do clítico, e 0,61% das lacunas ficaram sem resposta. Já nos contextos favorecedores, a próclise foi empregada em 65,12%, a ênclise em 52,22% e a mesóclise em apenas 2,32% desses contextos.

5.2. 2º MÓDULO – Os efeitos dos clíticos pronominais I

Este módulo foi idealizado com o intuito de tratar da tendência do uso dos pronomes oblíquos átonos em textos do domínio religioso, como versões bíblicas arcaicas e as liturgias das cerimônias da Igreja Católica, por exemplo. A escolha da análise dos textos desse domínio deveu-se ao fato de ter o módulo anterior aplicado uma atividade diagnóstica por meio de um texto bíblico, "A parábola do filho pródigo".

A aula foi desenvolvida a partir da música "O Cântico de Maria", do Ministério Adoração e Vida. Em seguida, foi apresentado "O cântico de Maria" contido na Bíblia, na versão Sociedade Bíblica Britânica, a fim

de se comparar a linguagem da música contemporânea com a linguagem bíblica arcaica.

Finalmente, foi retomada "A parábola do filho pródigo" em duas versões bíblicas, uma arcaica (Almeida Corrigida e Revisada) e uma atual (Nova Tradução na Linguagem de Hoje), a fim de comparar a linguagem dos textos, principalmente, no que se refere ao uso dos pronomes oblíquos átonos.

Através deste módulo, os alunos compreenderam a tendência dos textos contemporâneos em utilizar menos clíticos e, de preferência, antepostos ao verbo, ao passo que os textos bíblicos arcaicos e as liturgias das cerimônias católicas tendem a utilizar mais clíticos, preferencialmente pospostos ao verbo.

5.3. 3º MÓDULO – Os efeitos dos clíticos pronominais II

Este módulo trabalhou o uso dos fenômenos gramaticais em consonância com a intencionalidade semântica, ou seja, apresentou um contexto em que a gramática foi utilizada conforme o sentido que se pretendeu atribuir ao texto. Para isso fora escolhida a música "Cálice", de Gilberto Gil e Chico Buarque, exatamente pelo uso da palavra "Cálice" no sentido de "cale-se", uma estratégia dos autores para confundir os censores da Ditadura Militar. Ademais, a música "Cálice" é recheada de metáforas, as quais permitem variadas inferências e possibilitam interessantes discussões na aula, bem como faz a interdisciplinaridade com a disciplina de história, ao oportunizar um debate sobre a Ditadura Militar no Brasil.

Para orientar o debate a respeito de "Cálice", distribuiu-se junto com a letra da música a seguinte atividade:

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

A música "Cálice" passou pelo "crivo" dos censores da Ditadura Militar, que era quem decidia o que poderia ou não ser exibido publicamente, publicado ou divulgado, pois não era permitido enfrentar ou ir contra os ideais do governo militar da época. Dessa forma, "Cálice" foi minuciosamente produzida para que pudesse abrir os olhos do povo e protestar não claramente, porém, parecendo uma música calma, serena e sem dizer nada de mais.

1 – Sabendo que essa música foi composta na Semana Santa, a quem e a que momento o verso "Pai, afasta de mim esse cálice" estaria fazendo referência, aparentemente?

2 – Conforme as informações acima, a música "Cálice" foi uma espécie

de protesto, porém não transmitindo a sua mensagem de forma clara. Em sua opinião, o que de fato significam os seguintes versos:

- a) “Como beber dessa bebida amarga”
- b) “Essa palavra presa na garganta”
- c) “Esse silêncio todo me atordoia”
- d) “De muito gorda a porca já não anda”
- e) “Vinho tinto de sangue”
- f) “Quero lançar um grito desumano”
- g) “Como é difícil pai abrir a porta”

3 – Como você já sabe, os compositores de “*Cálice*” tiveram de usar algumas estratégias linguísticas para disfarçar a censura da Ditadura Militar. Com relação à palavra *cálice*, qual foi a estratégia utilizada, ou seja, de que outra forma poderia ser escrita?

4 – Você acha que nos dias de hoje a frase “*De muito gorda a porca já não anda*” serve para representar o governo que não funciona, atua como cabide de emprego para familiares, serve para esconder corrupção e etc.? Justifique a sua resposta.

5 – Na época da Ditadura as pessoas saíram às ruas; homens, mulheres, crianças e idosos todos pelo ideal de se ter um Brasil melhor e menos desigual, onde todos pudessem falar. Por que, hoje em dia, poucas são as pessoas que protestam e reclamam? Será que tudo está bom? A vida das pessoas está realmente melhor?

As discussões a respeito da letra de “*Cálice*” foram além das propostas pela atividade supracitada. De fato, os alunos mergulharam no texto e não apresentaram dificuldade para inferir as metáforas presentes na composição de Chico Buarque e Gilberto Gil, contudo, com relação à terceira questão, a qual constitui o objetivo principal do módulo, nenhum aluno conseguiu chegar à resposta esperada sozinho, ou seja, foi necessário um encaminhamento durante a discussão da questão para que os alunos alcançassem a intencionalidade do uso de “*cálice*” no sentido de “*ca-le-se*”.

5.4. 4º MÓDULO – As regras de colocação pronominal

Após a familiarização do aluno com os clíticos pronominais, neste módulo foram explicitadas as regras que regem a colocação dos pronomes oblíquos átonos em variados contextos de usos do português brasileiro. De certo modo, mesmo não sendo o foco da pesquisa, foram inclu-

sof alguns princípios da tradição gramatical, uma vez que tais preceitos protagonizam os livros didáticos e outros manuais de ensino da língua disponíveis aos estudantes de diversos níveis educacionais, contudo, a menção à tradição gramatical foi feita de maneira crítica, de modo que os alunos comparassem as recomendações da tradição gramatical com os usos efetivos da língua, no que se refere à colocação dos pronomes oblíquos átonos.

Este módulo teve como ponto de partida a música *Procliticar*²⁵, cuja letra é de autoria do professor Laert Júnior, um professor de Língua Portuguesa que disponibiliza vídeos explicativos de temas gramaticais no canal *YouTube*.

Procliticar

(Laert Junior)



Fique sabendo que pra colocar
O pronome oblíquo, lugar certo tem
Se é futuro, no meio do verbo
Nos outros tempos, depois dele vem
E se você quiser antecipar
Não sendo início ou se pausa vem
Mas há palavras que, de todo jeito
O pronome oblíquo vai se aproximar, ahhh!
É nessa hora que, sem vacilar,
Você é obrigado a procliticar

O pronome e o advérbio atraem
Preposição com o gerúndio atraí
A subordinativa atraí
E onde houver exclamação

Essa música foi escolhida devido ao fato de ter ela um ritmo alegre (o mesmo de “Esperando na janela”, interpretada por Gilberto Gil), possibilitador de um ambiente de interação em sala de aula, e de sua letra mencionar as principais regras de colocação dos pronomes átonos segundo a tradição gramatical.

Como o objetivo da aula consistia em analisar e confrontar as regras tradicionais com modelos atuais de usos da língua, para ilustrar as

²⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=iwPzrjLHM64> >

regras propostas pela letra de *Procliticar*, além de trechos de textos utilizados nos módulos anteriores, foram apresentados títulos e subtítulos de manchetes de jornais e um ofício. Enquanto o ofício exemplificou um uso mais formal da língua, os textos jornalísticos configuraram modelos atuais de escrita prestigiosa.

Para finalizar o módulo, a fim de tratar do fenômeno da variação linguística, foi aberta uma discussão sobre o poema *Pronominais*, de Oswald de Andrade.

5.5. 5º MÓDULO – Exercícios de fixação

Para que os alunos refletissem a respeito da colocação dos clíticos pronominais, aprofundando os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, neste módulo foram aplicados exercícios de fixação baseados nas músicas *Devolva-me*, interpretada pela cantora Adriana Calcanhoto, e *Escreve aí*, interpretada pelo cantor Luan Santana. Durante a realização das atividades, foram executadas músicas em volume relativamente baixo, com o intuito de verificar o efeito de tal ação sobre o comportamento e a produtividade dos alunos.

EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

(Texto I – *Devolva-me*.)

(Texto II – *Escreve aí*.)

1 – No texto I, o que o eu lírico pede para ser devolvido e por que razão?

2 – No texto II, o que o eu lírico quer dizer nos versos: “E eu penso ‘ou partir pra outra logo’/Mas quem é que eu tô tentando enganar?”?

3 – Por se tratar de uma letra de canção, a compreensão na íntegra do texto II requer que escutemos a sua interpretação. Após escutar a música atentando para o refrão – 4ª estrofe – qual é o simples gesto capaz de fazer o eu lírico voltar, bem como é capaz de desmontá-lo inteiro (5ª estrofe)?

4 – Os textos I e II são letras de canção, logo, ambos se tratam de textos poéticos. Sabemos que os textos poéticos apresentam, geralmente, um eu lírico, que pode ser feminino ou masculino. O eu lírico que “fala” nos textos lidos são femininos ou masculinos? Comprove com trechos dos textos.

5 – Os textos lidos representam gêneros musicais distintos, sendo o primeiro pertencente à MPB e o segundo, do universo sertanejo, no entanto, de certo modo, ambos tratam da mesma temática: questões relacionadas ao término de um relacionamento amoroso. Releia os textos, atentando para a lin-

guagem utilizada em cada um deles e responda as seguintes perguntas.

- a) Há alguma diferença entre a linguagem dos textos? Comprove a sua resposta com passagens dos textos.
- b) Com relação a colocação dos pronomes oblíquos átonos, quais as diferenças entre os textos?
- c) Retorne ao texto I, troque as ênclises por próclises e experimente cantá-lo. Considerando a linguagem do texto e a sua experiência de troca da ordem dos pronomes, o que se pode concluir a respeito da colocação pronominal no texto I?
- d) A respeito do texto II, o que justifica o somente uso de próclise?
- e) Das colocações de pronomes átonos do texto II, qual é terminantemente condenada pelas regras gramaticais e não é muito usual, principalmente na modalidade escrita?
- f) O que justifica a colocação pronominal analisada por você na questão anterior?

A respeito das músicas tocadas durante a realização dos exercícios, de fato os alunos demonstraram mais concentração que no módulo em que realizaram atividades sem música de fundo. Porém, houve a necessidade de certo cuidado por parte do professor-pesquisador no sentido de administrar a execução das músicas, uma vez que alguns alunos ficaram agitados, querendo selecionar as músicas para tal execução.

Com relação aos exercícios propostos, os alunos demonstraram mais facilidade nas questões de interpretação textual e certa dificuldade nas questões que tratavam dos aspectos gramaticais. Contudo, com a mediação do professor-pesquisador, os alunos foram alcançando as respostas corretas.

5.6. 6º MÓDULO – Avaliação

A fim de se fazer uma breve avaliação do conjunto de atividades proposto nas aulas anteriores, tanto no sentido de verificar a percepção dos alunos com relação à sequência didática quanto no de avaliar a aprendizagem da colocação pronominal, foi aplicado o seguinte questionário.

QUESTIONÁRIO

1 – A música é uma manifestação artística presente em vários momentos da vida humana e pode, inclusive, ser utilizada como ferramenta de ensino na escola. Em sua opinião, qual ou quais disciplina(s) pode(m) utilizar a música em suas aulas?

- Língua Portuguesa. História. Artes.
 Inglês. Geografia. Educação Física.
 Matemática. Ciências. Não sei.
-

2 – As últimas aulas de língua portuguesa trataram do conteúdo de colocação pronominal e tiveram como ponto de partida uma ou duas músicas. Em sua opinião, a utilização da música nas aulas ajudou você a compreender o conteúdo?

- Sim. Não. Não sei.
-

3 – Suponhamos que, mesmo após algumas aulas sobre colocação pronominal, você ainda tenha algumas dúvidas a respeito desse conteúdo e quisesse pedir ajuda a um colega, que é o melhor aluno da turma. Qual das frases abaixo você usaria para fazer esse pedido de ajuda?

- Tire-me umas dúvidas sobre colocação pronominal?
 Me tira umas dúvidas sobre colocação pronominal?
-

4 – Agora vamos supor que, por alguma razão, seu professor de Língua Portuguesa tenha se afastado da escola e que, após algumas semanas sem aula, você, como representante de turma, resolve enviar uma carta de solicitação para o secretário de educação do município pedindo que seja enviado um novo professor o mais rápido possível. Nessa carta, após os cumprimentos iniciais, qual das frases abaixo você usaria?

- Venho, através desta, solicitar-lhe o envio de outro professor de Língua Portuguesa.
 Venho, através desta, lhe solicitar o envio de outro professor de Língua Portuguesa.
 Venho, através desta, solicitar o envio de outro professor de Língua Portuguesa.
-

5 – Ainda sobre a carta da questão anterior, qual das frases abaixo você

usaria no seu encerramento?

- () Contando com a atenção de Vossa Senhoria, despeço-me renovando expressões de apreço e consideração.
- () Contando com a atenção de Vossa Senhoria, me despeço renovando expressões de apreço e consideração.
- () Contando com a atenção de Vossa Senhoria, despeço renovando expressões de apreço e consideração

6 – Suponhamos ainda que o secretário de educação responda à sua carta de solicitação, prometendo enviar um professor para a sua escola na semana seguinte, e você vai dar a notícia no grupo de WhatsApp da turma. Qual das frases abaixo você usaria?

- () Gente, o secretário comprometeu-se a enviar um professor na próxima semana.
- () Gente, o secretário se comprometeu a enviar um professor na próxima semana.

7 – Com a chegada do novo professor na semana seguinte, a sua turma resolve fazer uma festa de recepção para ele, e você vai informar o diretor sobre a festa. Como que você daria a notícia ao diretor?

- () A turma preparar-lhe-á uma festa de recepção.
- () A turma lhe preparará uma festa de recepção.
- () A turma preparará uma festa de recepção para ele.
- () A turma vai preparar uma festa de recepção para ele.

As questões 1 e 2 tiveram por objetivo identificar a opinião dos alunos a respeito da utilização da música na sala de aula, como também a avaliação que eles faziam das últimas aulas de língua portuguesa, as quais tiveram a música como ferramenta de ensino. O questionário foi respondido por 44 alunos. Destes, 42 alunos (95,45%) apontaram a língua portuguesa como disciplina possível para a utilização da música como ferramenta de ensino em suas aulas, em segundo lugar foi apontada a disciplina artes (33 votos), seguida de inglês (29 votos), matemática (12 votos), educação física (9 votos), história e ciências (6 votos) e, por fim, geografia (4 votos). De todos esses números, chama atenção a baixa indicação da disciplina história (6), uma vez que a música "*Cálice*", trabalhada em um dos módulos da sequência didática, relacionou o conteúdo de língua portuguesa em questão com fatos da história do

Brasil.

A respeito da questão 2, apenas 1 aluno disse não ter a música o ajudado a compreender o conteúdo das últimas aulas, ao passo que 40 alunos (90,90%) disseram ter a música contribuído para a sua aprendizagem e 3 assinalaram a opção “não sei”.

Já as questões de 3 a 7 foram elaboradas a fim de diagnosticar o comportamento dos alunos no que se refere à colocação dos pronomes oblíquos átonos tanto em contextos formais quanto em contextos informais. Embora os alunos tenham sido incentivados a assinalar a opção que fariam se nas situações descritas pelo questionário, alguns poucos alunos optaram pela recomendação da tradição gramatical em contextos informais, contudo, tais escolhas não interferiram significativamente nos resultados.

Na avaliação, as respostas para as questões foram classificadas como mais ou menos adequadas conforme a situação de comunicação descrita. Dessa forma, a questão 3 recebeu 68,18% de respostas mais adequadas (a próclise), a questão 4 recebeu 65,90% (considerando a ênclise e a anulação do clítico como adequadas), a questão 5 obteve 38,63% (a ênclise), a questão 6 obteve 86,36% (a próclise), e a questão 7 alcançou 74,42% (a substituição do clítico pelo sintagma pronominal “para ele” nas duas últimas opções de respostas). De forma geral, os alunos apresentaram 66,27% de respostas mais adequadas.

Considerando as ordenações dos clíticos de forma geral, para a próclise havia um percentual desejável de 40% e ela obteve 49,83% das colocações; para a ênclise havia um percentual desejável de 40% e ela obteve 21,11%; para a mesóclise o percentual desejável era de 0% e ela alcançou 1,33% das colocações; e para a anulação e a substituição do clítico havia um percentual desejável de 20% e o alcance foi de 27,36%. O percentual de 0,37% é referente à anulação de uma das questões, realizado por um aluno.

Analisando o uso de próclise e ênclise em contextos favorecedores, a primeira colocação obteve um percentual de 77,27% de ocorrências, enquanto a segunda atingiu 30,68% de ocorrências. Se comparados esses percentuais com os obtidos na atividade diagnóstica, observa-se um aumento no uso da próclise (de 65,12% para 77,27%) e uma significativa queda no uso da ênclise (de 52,22% para 30,68%). O aumento do percentual de próclise confirma a tendência do português brasileiro por essa colocação pronominal. Já a redução do percentual de ênclise é explicada

pelo fato de na questão 4 haver outra resposta adequada, a anulação do clítico (outra tendência contemporânea) e, tanto na questão 4 quanto na 5, o uso de próclise não configurar caso de estigma no português brasileiro atual.

6. Considerações finais

Tendo em vista as teorias a respeito das contribuições da música para o desenvolvimento global do homem, as recomendações do *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino da língua portuguesa e a complexidade do tema colocação pronominal, este trabalho propôs uma sequência didática para o tratamento da colocação dos pronomes oblíquos átonos, ancorada no gênero textual música.

A partir dessa sequência didática atestou-se a preferência do português brasileiro pela próclise (cf. VIEIRA, 2014) e a tendência dos textos contemporâneos em anular o clítico ou utilizar alguma estratégia não estigmatizada para substituí-lo na frase, como o sintagma pronominal anafórico para o dativo, por exemplo (cf. FREIRE, 2012).

A respeito da hipótese de que a música favorece os processos de ensino-aprendizagem, os próprios alunos reconheceram ter a música contribuído para a sua aprendizagem do conteúdo colocação pronominal. No entanto, utilizada em diferentes momentos, a música contribuiu, principalmente, para despertar o interesse do aluno para o tema a ser trabalhado na aula.

Por fim, desejamos que esta pesquisa contribua não somente para a reflexão dos profissionais de Letras, mas também abra caminhos para que profissionais de outras áreas do conhecimento desenvolvam pesquisas a respeito da utilização da música em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In.: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). 2. ed. 3ª reimpr. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 31-54.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portu-*

guesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>. Acesso em: 10-12-2014.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

FREIRE, Gilson Costa. Clíticos acusativo e dativo no ensino de língua padrão. In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Ângela Marina. (Orgs.). *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 91-109.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. Os pronomes. In: ILARI, Rodolfo. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: palavras de classe fechada*, vol. IV. São Paulo: Contexto, 2015, p. 13-102.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Colocação pronominal. In: ____; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed., 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2014, p. 121-146.

**NOVAS TECNOLOGIAS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Wellington Nascimento Alves (UEMS)
wellingtonnascimentoalves@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo é um trabalho voltado para a inclusão das novas tecnologias na sala de aula das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de ensino que visa oferecer o ensino médio e fundamental para pessoas que não tiveram oportunidade de concluir o ensino na idade apropriada. Muitos autores tratam do tema tecnologias na educação, mas são poucos os que falam desta tecnologia voltada para a educação de adultos. Este trabalho traz um pouco dos benefícios e também os malefícios que podem trazer a não inserção desses migrantes digitais, neste “mundo”. (IRELAND, 2009)

Palavras-chave: Novas tecnologias. Educação de Jovens e Adultos. EJA

1. Introdução

As novas tecnologias estão presentes em nosso dia-a-dia. Nossas atividades cotidianas ficaram fáceis com o auxílio das tecnologias, efetuar o pagamento de um boleto bancário é um exemplo, não precisa mais enfrentar filas, apenas com um celular e um aplicativo se faz isso.

Na educação houve também a incorporação dessas novas tecnologias, no início eram criadas as salas de tecnologias, locais que eram trancadas a setes chaves, pois precisavam de seguranças. Mas poucos professores se arriscavam por este “mundo”, poucos tinham um conhecimento básico para utilização destes mecanismos tecnológicos.

Portanto, com o avanço dessas tecnologias, a maneira de dar aula mudou, o professor passou de detentor do conhecimento para mediador, por isso, o professor precisa ter um domínio desta nova ferramenta, saber utilizar, instigar pesquisas com o auxílio de computadores, smartphones e etc. não só no ensino regular, mas também no ensino de jovens e adultos.

2. Educação de jovens adultos (EJA): objetivos gerais

A educação de jovens e adultos é uma modalidade em que oferece

o ensino fundamental e médio, para aqueles que não tiveram oportunidade de completar os estudos na idade correta.

Na Constituição Federal de 1988, no art. 208, cita que é garantida a educação básica para todos entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos, e também para aqueles que não a obtiveram em idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também criou diretrizes curriculares para atender os interesses dessas pessoas que queriam voltar para sala de aula, mas já possuíam determinada experiência de vida.

Segundo a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 Parágrafo único: Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

O ensino da EJA pode ter o oferecimento anualmente, assim como o ensino regular, mas suas abordagens e funcionalidades são diferenciadas, pois, são pessoas em que já possuem uma bagagem cultural e de vida grande, o professor precisa saber conciliar essas experiências com o conteúdo ministrado, precisa de uma atenção e uma paciência maior.

3. *Novas tecnologias voltadas a educação de jovens e adultos*

Segundo José Manuel Moran (2001, p. 02) educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade, são feitas apenas adaptações. As novas tecnologias é uma ferramenta excelente para adquirir conhecimento, quando usada para esta finalidade, mas muitos dos usuários deste meio não possuem direcionamento correto. Os professores precisam ser mediadores e também os orientadores

para a aquisição de conhecimento envolvendo as tecnologias, os computadores, os smartphones são ferramentas que podem ser usadas para finalidade educativa.

Mas muitos educadores, professores, pedagogos e etc. falando dos dias atuais, possuem certo receio de sair da sua zona de conforto, possuem certo medo de explorar outros campos além da sala que temos, falando de um contexto geral, mas focando na educação de jovens e adultos (EJA) é totalmente diferente, alunos não possuem noção nenhuma do que seja um blog, um site, são pessoas que nasceram em épocas que não se tinha este desenvolvimento tecnológico tão avançado, são os chamados Migrantes Digitais. Busca nas escolas o conhecimento necessário, mas não encontra. Não possui projetos desenvolvidos para inserção destes alunos no “mundo digital” e professores com coragem de sair das salas e levarem outros conhecimentos para seus alunos. O que acontece na EJA é professores que não possuem um preparo específico para este alunado, tentam arriscar a trabalhar com estes alunos da mesma forma que se faz com os alunos regulares, e também as universidades que oferecem as licenciaturas, não possuem nas suas grades matérias específicas para quem for atuar nestas áreas.

Sobre este assunto Timothy Ireland lembra que

Obviamente existem os que são muitos bons. Na maioria dos casos, os educadores desse público são improvisados e não têm preparo específico para atender esse público. Há formas diferenciadas de trabalhar com EJA e menos de 2% dos cursos de pedagogia oferecem formação específica para esse fim. (IRELAND, 2009, p. 59)

Temos que tirar a ideia de que EJA é só alfabetizar, pois o nosso mercado de trabalho exige muito mais dos seus trabalhadores, apenas ler e escrever não basta, precisam ter um conhecimento básico do mundo digital, precisam ir além. Segundo Timothy Ireland (2009, p. 59) “A Alfabetização é uma parte fundamental, mas não é a única”, pois formamos cidadãos, pessoas críticas para atuarem na sociedade.

Devemos criar projetos em que beneficiam estes alunos, com um trabalho interdisciplinar, envolvendo não só a escola, mas órgãos em que ofereçam cursos profissionalizantes.

4. Objetivos específicos: contribuições da inclusão digital na EJA

Quando falamos de inclusão digital para educação de jovens e

adultos, citamos a parte humanística do ser, ou seja, a sua independência e também um caráter investigativo, a busca pelo conhecimento. Com a incorporação das novas tecnologias no cotidiano escolar promove facilidades na vida cotidiana, traz uma liberdade maior para a pessoa, seu grau de dependência minimiza.

Segundo Carina Gabriela Lion (1997, p. 31) “a tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo”, então precisa ser ministrado nas aulas. Os alunos precisam ter uma orientação da sua utilização. Na sociedade modernizada em que vivemos, não podemos ignorar o uso do recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem sob pena de oferecermos uma formação limitada, desfalcada para nossos adultos, desprezando conhecimentos necessários para o exercício de sua cidadania.

Além disso, o fato de não ter acesso as tecnologias, implica em colocar barreiras, discriminações e acaba desenvolvendo uma dependência de outras pessoas que detém este conhecimento.

Desenvolver políticas públicas que ofereçam o acesso a este tipo de conhecimento é contribuir para a redução da desigualdade, a desigualdade de conhecimento, e a facilitação ao acesso a informação e os caminhos do conhecimento.

Segundo o Parecer nº 11/2000 “cita que a EJA deve ser oferecida de maneira que o aluno atinja um patamar igual aos seus pares que tiveram acesso na idade regular”. E para que o aluno chegue ao patamar que a resolução cita precisará de todos os estímulos possíveis, que possa desenvolver as suas habilidades, inclusive na parte tecnológica.

Magda Soares (2004, p. 14) cita que o desenvolvimento precisa ser “para além da aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da língua escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” é fundamental que o aluno da EJA tenha este contato com as novas tecnologias.

O mercado de trabalho exige que seus candidatos tenham um conhecimento, pelo menos, básico das novas tecnologias, mas a distribuição às escolas é precária e os profissionais são despreparados. As expectativas quanto à formação de que é idealizada e a real são contraditórias do ponto de vista das políticas educacionais, espera da escola algo que ela não consegue resolver, por não ter condições materiais e humanas.

Portanto, uma aprendizagem que ignora o uso de recursos tecnológicos, como são a maiorias dos currículos das escolas que oferecem

EJA, não contribuem para reflexão e transformação de ações dos indivíduos, mas apenas para uma compreensão parcial dos processos que compõem uma sociedade. Paulo Freire (1976, p. 90) afirma que a aprendizagem do aluno da EJA precisa ter um sentido amplo de forma que o indivíduo possa “ler o mundo e, ao lê-lo transformá-lo” e como um aluno que não teve acesso as tecnologias poderá fazer uma leitura de mundo, sem conhecer as facetas digitais. O desconhecimento limita a utilização e a sua participação na transformação social.

5. Considerações finais

O estudo encontra-se em processo de formação, mas já podemos constatar que não há uma política que propicie a inclusão das novas tecnologias nas salas de EJA. Esta interação entre adultos e tecnologias está totalmente depende de recursos exclusivos para esta finalidade. Ações de políticas educacionais encontram-se omissas nas proposições em que podem tornar a formação dessas pessoas mais amplas, mais completas para as funções sociais.

Os usos das tecnologias ficam a critérios do professor, que não possui, muitas das vezes, o conhecimento mínimo necessário para esta função. Existem algumas iniciativas em que tentam aproximar os alunos da EJA com as novas tecnologias, mas estes projetos ainda são optativos e não uma regra com varias outras. Estas inclusões são tratadas como privilégios, apenas pouca parte da população escolar tem acesso e as escolas que propõem formar pessoas fora da idade regular, não tem tratado este tema com a eficiência que é exigida.

Assim quando nos propomos a trabalhar com EJA devemos ter em mente, que nossas metodologias, conceitos serão todos alterados, e que a inserção das novas tecnologias é fundamental para desenvolver a cidadania daqueles que não atingiram a escolaridade no tempo regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.

BRASIL. Palácio do Planalto. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

Acesso em 04/10/2016

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB, n. 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 04-10-2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. _____. *A educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

IRELAND, Timothy. A EJA agora tem objetivos maiores que a alfabetização. Entrevista com Paula Sato. Pará, maio, 2009. Disponível em:

<<http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>>.

LION, Carina Gabriela. Mitos e Realidades na tecnologia educacional. In.: LITWIN, Edith. (Org.). *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. Trad.: E. ROSA. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 23-36.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massão. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. Ed. São Paulo: Global, 2004.

O APLICATIVO “GOOGLE FORMULÁRIO” COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

Vanderson de Souza (UEMS)

vando.z@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

As chamadas novas tecnologias têm por objetivo, entre outros, auxiliar no processo do ensino-aprendizagem dos discentes em sala de aula. Porém, Regis de Moraes (1994) deixa bem claro “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”. Assim, saber usar grande parte dos recursos faz toda a diferença no processo educacional da escola. Pedro Demo (2008) afirma que toda proposta que investe nas tecnologias de informação e comunicação TIC no âmbito escolar só dará certo passando pelas mãos dos professores. A tecnologia transforma o aprendizado, mas não são os *softwares* ou os programas, mas sim o docente com sua condição especial socrática, transformando a escola em um espaço inovador do conhecimento, contribuindo para a construção de autonomia e autoria do estudante. Tais recursos estão à disposição para serem usufruída, embora são poucos os que conhecem e fazem uso, e desse montante, alguns não se apropriam da forma correta, deixando de explorar todo o potencial que tais recursos oferecem e com isso os discentes são conduzidos a percorrer o caminho do ensino-aprendizagem de uma forma não tão dinâmica.

Palavras-chave: Tecnologia. Internet. Ferramentas de avaliação.
Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Os avanços tecnológicos, juntamente com a internet, trouxeram muitas transformações para o mundo, tais mudanças perpassam pelo cotidiano de todos os indivíduos. E, por meio dessa junção foi possível a globalização do conhecimento, que está acessível a todos, que viabilizam o acesso permitindo, portanto, que tenhamos a mesma oportunidade, competindo de igual para igual, independentemente de sexo, de raça, de cor ou de contexto classe sociais.

Na atualidade, dominar ou estar a par de um determinado conhecimento é essencial, de acordo com Francisca Francione Vieira de Sampaio & Líria Pessoa Brito (2013), o conhecimento, hoje mais que nunca, é a principal matéria-prima de sobrevivência, e a busca do saber configura-se pela dinamicidade. Antes tínhamos “lugares do saber”, ago-

ra temos “fontes”. Os recursos utilizados para termos acesso a essas fontes, também acompanharam as alterações ao longo do tempo, porém, agora, se faz necessário que saibamos manusear e interagir, isso já é possível atualmente, vemos crianças, jovens, adultos e idosos fazendo o uso dos mais diversos recursos ou ferramentas que a internet disponibiliza.

Quando falamos de tecnologia para a educação, temos uma gama de serviços, conteúdos, aplicativos e dispositivos digitais, todos eles são relevantes e de suma importância dentro da sua aplicabilidade, porém abordaremos sobre os aplicativos, os recursos e/ou ferramentas que estão à disposição de todos, principalmente dos adolescentes e jovens, nas quais utilizam-se dessas para comunicar, para compartilhar conteúdos nas mais diferentes formas possíveis na internet, pois desde pequenos convivem com múltiplas formas de comunicação e entretenimentos. Baseando na atividade desse público, nos educadores, professores precisamos explorar cada vez mais essa postura que os estudantes estão tendo diante desses aplicativos, cuja são janelas votadas as transformações, mas muitos docentes não sabem articular os conhecimentos com essas ferramentas e para amenizar tal situação, precisamos estar dispostos a conhecer diversas tecnologias, e assim, saber como, quanto e quão são importantes para o processo ensino-aprendizado do seu educando.

2. Tecnologia/internet na escola

No século XX, a informática teve seu desenvolvimento a partir dos anos 1980 e começo dos anos 1990, por intermédio do Ministério da Educação, com o projeto Educom, com o objetivo ao desenvolvimento de pesquisa e metodologias voltada ao uso do computador com o um recurso pedagógico, na qual foram implantados centro-pilotos para desenvolver tais pesquisas, como a participação de cinco universidades. Dando seguimento, o MEC implanta em cada estado o Centro de Informática na Educação – CIED, após adotar essa política, os referidos centros destinavam-se, a preparar professores para o uso da tecnologia na educação, por meio de cursos de especialização, atuar como multiplicadores para os docentes de suas instituições. Segundo Maria Elizabeth Almeida (2000a) afirma que, que as contribuições desses cursos, trata-se da mudança de perspectiva em relação à educação, à aprendizagem e à vida, revelando-se pela postura dos participantes conforme a vivências no curso.

Ao longo dos anos surgiram várias iniciativas em todas as esferas, mas um destaque positivo para os particulares, com recursos e autonomia

para aquisição de equipamentos tecnológicos para conquistar os estudantes estimulando nos estudos. As tecnologias vêm contribuindo para mensurar o ensino-aprendizado dos alunos, isso tem ajudado a elevar o potencial dos discentes nas instituições de ensino. A demanda do fazer pensar, o fazer aprender, através dessas tecnologias inovadoras se faz necessário uma atitude ousada, mas para isso é preciso uma adesão significativa para colocar essa teoria em prática, isso contribuiria muito para o ensino-aprendizado, conforme diz Nazari e Forest (2002) refletindo como as tecnologias tem estimulado o aparecimento de grupos de estudos, de pesquisas interdisciplinaridade e multidisciplinares, com foco entre as áreas de conhecimento, bem como a da ciências da Informação na real transformação, social e tecnológica.

A Internet é como uma ancora para um navio, indispensável, é um grande suporte, um apoio para a educação. Segundo José Manuel Moran (2009), a importância da formação continuada dos docentes, em meio à complexidade do aprender faz se necessário a busca de novas metodologias de ensino por meio da internet. Portanto, com esse advento surgem diferentes possibilidades de se ensinar, e com isso levanta-se uma problemática, precisando reaver a conduta dos profissionais da educação mediante a tantas ferramentas tecnológicas que estão imersas no meio educacional. Juan Ignacio Pozo (2008) afirma para eles instruir os estudantes de como usar essas ferramentas para uma aprendizagem significativa é necessário que os profissionais da educação, passem por uma capacitação, ensinando a fazer o uso correto e adequando da tecnologia na educação, e, não sendo meros espectadores e executores de tarefas, mas sim peças-chaves e ativas no processo, deixando bem claro que a aula é dele e que os PCs estão cooperando para que a aula seja o mais dinâmica possível. Todavia, isso contribui e reafirma o papel da escola para José Carlos Libâneo (2007, p. 309), “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. E assim, toda essa reestruturação é necessário e é refletida pelo bom desempenho dos alunos, sendo que é também bem vista aos olhos de toda a comunidade que a cerca, reconhecendo esses atributos adquirido por tal postura.

3. *Uso dos aplicativos como recursos pedagógicos*

Os livros não são mais só detentores de informações, com o avanço das tecnologias juntamente com a internet, estes se tornaram um mar

infinito na qual todos podem ter acesso aos conhecimentos, de um forma rápida e dinâmica. Atualmente, professores e alunos estão buscando aplicativos, *softwares* e outros recursos que transformem ensino-aprendizagem para ambos, embora se faz necessário saber utilizar tais ferramentas, sendo que, não se podem usá-los de forma aleatória, precisa ter foco, um propósito, algo que justifique a sua aplicabilidade, como observamos em Sérgio Lorenzato (1995):

Os recursos interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento. (LORENZATO, 1995, p. 3-13)

Portanto, podemos fazer um contraponto entre o que José Carlos Libâneo (2007, p. 310), ressalta: “o exercício profissional do professor compreende, ao menos, três atribuições: à docência, a atuação na organização e na gestão da escola e da produção de conhecimento pedagógico”, sendo assim, a importância de preparar e planejar boas aulas utilizando os mais diversos recursos, mas todos com um só objetivo, o estudante adquirindo conhecimento.

Um dos pontos positivos de usar a tecnologia na educação é o fim das pilhas de cadernos, montanhas de folhas de trabalhos e provas, mas o principal é o aguçar o interesse dos estudantes, ampliar o horizonte de pesquisa e compartilhamento de informações e conhecimentos, estimula o trabalho colaborativo e permite que o aluno seja o protagonista do processo de aprendizagem. Essa realidade nas escolas tem ficado cada vez mais evidente, pois as instituições de ensino estão abrindo espaço, para a tecnologia como uma nova metodologia de ensino e aprendizagem para os alunos. Mas, de fato, esse estudante precisa de atenção em relação ao docente e aos demais colegas, para que haja um prazer é ir à aula e aprender, de acordo com José Manuel Moran,

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas. (2000, p. 17-18)

Entretanto, o verdadeiro papel das interações entre os alunos e

professores, no processo de ensino e aprendizagem tem merecido atenção dos educadores, segundo José Manuel Moran (2000),

A aquisição da informação dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. (MORAN, 2000, p. 29)

A interação com o processo de aquisição do conhecimento, requer a atuação, condição e a disponibilidade do estudante-autor, bem com a participação motivada para a construção, mesmo que seja por meio do uso das tecnologias da informação. O uso de aplicativos de tecnologias como recursos pedagógicos nas salas de aulas, tem conquistado muitos professores, embora existam um gama de tais recursos, podemos encontrar uma tabela com trezentos aplicativos educacionais abertos, para usar em sala de aulas, esses recursos foram elaborados pelo professor Paulo Francisco Slomp e pelo estudante André Ferreira Machado, ambos da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), como se pode ver no site <<http://www.aredu.inf.br/300-aplicativos-educacionais-abertos-para-usar-em-sala-de-aula>>. As tecnologias podem contribuir significativamente, porém, caberá ao professor conhecer e avaliar o potencial de cada recurso e oportunizar o uso consciente por seus alunos. José Manuel Moran ressalta ainda:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também, é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemáticas. (MORAN, 2000, p. 32)

Além do mais, não precisamos abandonar as formas convencionais, e trocar pelas tecnologias, devido estar em evidência, mas aliar as novas com as já conhecidas, isso facilitara a interação do processo de ensinar e aprender de forma participativa, isso quer dizer, assumir uma nova postura do professor, com renovação da sua prática pedagógica, sobre a qual Marilda Aparecida Beherens discorre:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHERENS, 2000, p. 77)

Diante de tal postura, iremos proporcionar uma formação indeni-

tária e crítica em nosso aluno.

4. O aplicativo “Google Formulário” como ferramenta de avaliação em sala de aula

Existem diversos sites que oferecem conteúdo para educadores e estudantes. O Google Acadêmico é um exemplo. Ele disponibiliza vários livros, artigos, teses, resumos e disciplinas de forma bastante abrangente e gratuita, iremos agora explorar e como utilizar a ferramenta do Google. Mas para isso precisamos primeiramente saber o que é Google: de acordo com o site <www.significados.com.br>.

Google é uma empresa multinacional americana de serviços online e software. Hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet e muito do seu lucro é gerado pela publicidade do AdWords. A empresa foi fundada por Larry Page e Sergey Brin. O Google surgiu no ano de 1998, como uma empresa privada, e com a missão de organizar a informação mundial e torná-la universalmente acessível e útil. Quase oito anos depois de sua fundação, a empresa mudou-se para sua atual sede, em Mountain View, no Estado da Califórnia. O termo Google tem origem na matemática, googol vem de googol, que é o número 10100, ou seja, o dígito 1 seguido de cem zeros. O googol não tem qualquer utilidade, a não ser para explicar a diferença entre um número imenso e o infinito, e devido a sua magnitude, os fundadores da empresa Google resolveram adaptar o termo para dar o nome a sua empresa. O Google é executado através de mais de um milhão de servidores em data centers ao redor do mundo e processa mais de um bilhão de solicitações de pesquisa e vinte petabytes de dados gerados por usuários todos os dias. A empresa oferece softwares de produtividade online, como o e-mail Gmail, e redes sociais, como o Google+. O Google também possui produtos como o navegador Google Chrome, o programa de organização de edição de fotografias Picasa, o Google Tradutor e o aplicativo de mensagens instantâneas Google Talk. Atualmente, o Google também lidera o desenvolvimento do sistema operacional móvel para smartphones Android, usado em celulares.

Como podemos ver essa empresa presta serviços em todas as áreas, e isso inclui a da educação. A ferramenta que iremos aqui conhecer é um recurso chamado Google Formulários ou Google Docs da referida empresa Google. Embora existam outros sites que oferecem e permitem a criação de formulários online gratuitamente, mas somente esse recurso da Google e mais úteis, ainda pouco conhecida, é um gerador de formulários que possibilita a criação de pesquisas, questionários com múltiplas escolhas, alternativas dissertativas, entre outras.

Tal ferramenta será explorada como avaliação em sala de aula, ou atividade e exercícios avaliativos visando que este aplicativo, possibilita

uma devolutiva, permitindo fazer levantamentos minucioso e quantitativos das questões proposta na atividade realizadas pelos alunos. Essas atividades podem ser o próprio conteúdo para o estudo do aluno e de cunho avaliativo tais como: provas, trabalhos, tarefas e exercícios mensais, bimestrais e até mesmo como exercícios do cotidiano da aula, que expomos na lousa, aqueles para a prática de determinado conteúdo. Além do mais, tudo isso pode ser enviado através de um link via e-mail ou até mesmo por mensagem via celular, que por sua vez, também permite abrir em celular, e resolver, realizar as atividades proposta pelo professor, porém, desde que tenha internet. Um recurso que facilita e auxilia o cotidiano, tanto do professor, como do aluno, isso através desse aplicativo, para o professor, não precisa se preocupar com a correção de prova objetivas, de atividades tais como tarefas, trabalhos, tudo isso o docente não faz mais, pois nesse aplicativo isso é possível, outro recurso para ajudar o professor, ao ele enviar o link de um determinada atividade, o aluno ao realizar ele precisa enviar para o docente, neste processo é possível de ter o controle de quem conclui, eliminando assim a possibilidade dos alunos entregarem com atraso, ou dizerem que fizeram a atividade.

A facilidade ????????????

VANTAGENS	DESvantagens
Dinâmica	Necessita da Internet
Rapidez	Só online
Confiabilidade	Não salva em caso de queda de energia
Interativa	
Ganho de tempo	
Correção automática	
Fácil manuseio	

Quadro1 – Vantagens e desvantagens desta ferramenta

Fig. 1 – Este é o layout do google formulário inicial, para o usuário configura conforme achar melhor. Para facilitar a formatação dessa primeira página, disponibilizaremos um link que ajudará a fazer essa formatação de acordo com o que julgar necessário.

Na **Fig. 2** – o layout está formatado, conforme os padrões desta escola, vejamos que podemos colocar qualquer imagem, cor e demais informações. Isso deixa bem claro, quanto as possibilidades para a formatação.

Conhecendo o Google Formulário:

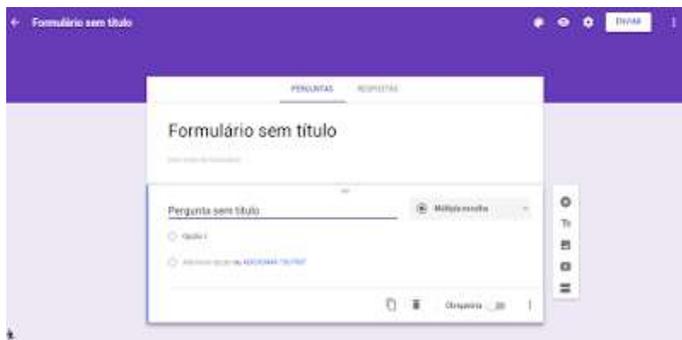


Fig. 1 – Layout de Formulário



Fig. 2 – Layout formatado.

Queremos informar que, as figuras abaixo são de uma atividade, proposto pelo professor da disciplina de língua estrangeira moderna – inglês, a todos os alunos dos 2º anos de uma referida escola pública. A atividade foi elaborada utilizando a ferramenta Google Formulário, na qual é possível que os alunos realizem a mesma a qualquer momento, precisando só ter acesso internet e ao link da atividade. Mas, para resolver a mesma o docente inicialmente, fez a explanação e a explicação em sala de aula do referido conteúdo, procurando sanar eventuais dúvidas dos alunos, informou que enviaria o link e para que todos fizessem os exercícios e reenviariam ao professor. Após tais procedimento, foi possível ter in-

formações reais, conforme **Fig. 3**.

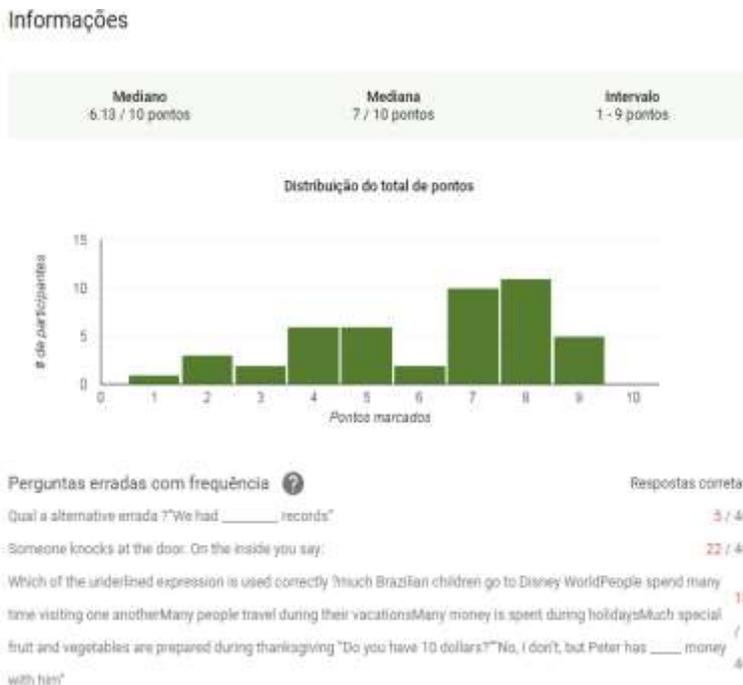


Fig. 3 – Informações

Portanto com isso, conseguimos ter uma noção real de como está sendo o processo de ensino-aprendizagem, das turmas referente a disciplina em questão. E com base nesses resultados, o professor poderá traçar rotas alternativas ou não, para sanar as dificuldades que foram apresentadas nas devoluções dessa atividade.

Na **Fig. 3**, como podemos observar, temos algumas informações sobre a atividade desenvolvida nos 2º anos, no gráfico de barras visualizamos os números pontuados pelos participantes, somente 11 alunos dos 46 que realizaram as atividades, fizeram 08 pontos dos 09 disponível, transformando isso em porcentagem temos somente 23% de alunos que fizeram o máximo de pontos. Logo abaixo segue; as perguntas erradas com frequências e o seu quantitativos de acerto em destaque, de um total. Porém dessas informações, podemos concluir que os alunos apresentam dificuldades em responder perguntas de contexto negativos, mas, a maior de todas apresentada pelos estudantes foi não saber fazer a tradução e in-

interpretação de um fragmento de texto. Portanto diante desta problemáticas aqui observada, é de suma importância trazer questões com essa dinâmica para a sala de aula, e assim, fazer as intervenções necessário nas turmas de forma gradativa, para que os alunos saibam solucionar atividades com essas tipologias e para terem êxito diante de tais situações.

Turma (46 respostas)

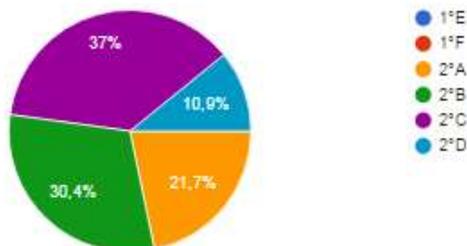


Fig. 4 - Resultados por turmas

A **Fig. 4**, obtemos aqui a participação e o quantitativo de cada turma, na realização das atividades, embora a participação, não foi de cem por cento dos alunos, na realização dos exercícios proposto, e, como queremos deixar registrado aqui, como esse aplicativo pode nos ajudar, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por meio das informações reais que temos através dessa ferramenta, então, é de suma importância saber a quantidade de alunos que realizaram os exercícios sugeridos. Através desse gráfico também podemos averiguar como as turmas estão reagindo mediante a dinâmica dos exercícios, caso seja necessário fazer as devidas adequações, para que haja um envolvimento de todos os alunos da escola.

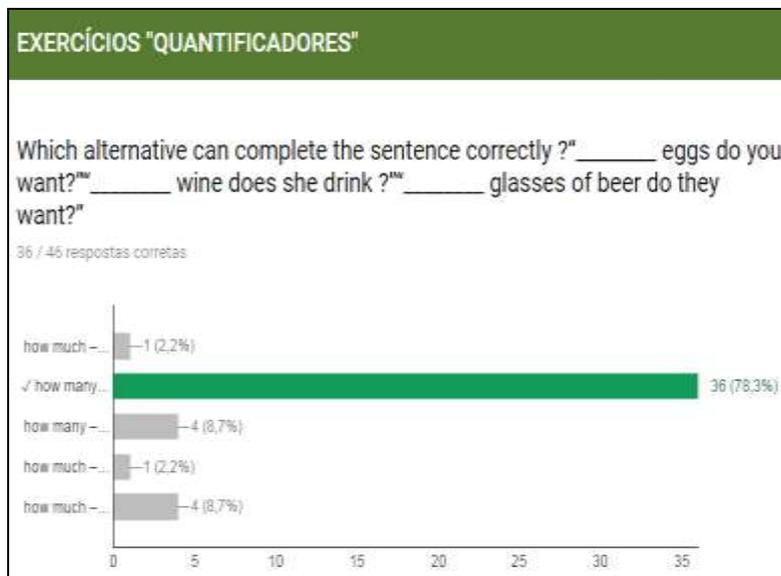


Fig. 5 – Exercício nº 1

Na **Fig. 5**, temos neste exercício uma pergunta disparadora, os distratores e o gabarito. Por meio deste recurso, do aplicativo Google Formulário, na qual traz o número de alunos que marcaram cada alternativa, assim com traz também em porcentagem, com isso é possível mensurar de forma real, como e quantos dos alunos estão assimilando o conteúdo abordado em sala de aula, como podemos ver no resultado deste exercício. Cada resposta dada pelos alunos é uma informação, que pode ser utilizada para ajustar algumas rotas dentro do planejamento do docente. No caso desse exercício fica visível que a maioria dos estudantes estão aptos neste conteúdo.

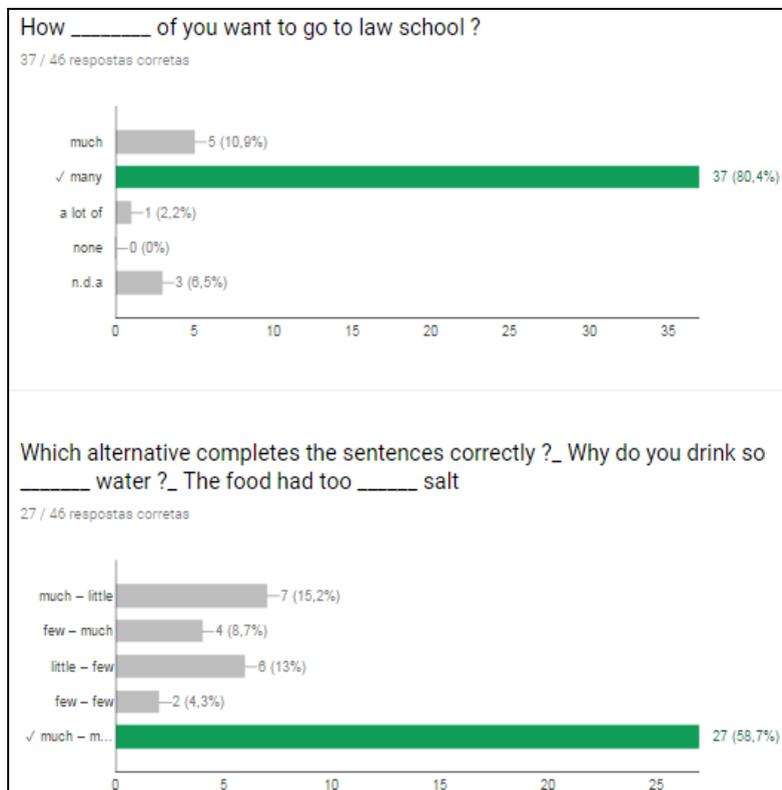


Fig. 6 – Exercícios nº 2 e 3

A **Fig. 6** apresenta nos dois exercícios também e o domínio do conteúdo por parte dos estudantes, porém, com uma redução significativa de alunos que acertaram o gabarito, em contrapartida o aumento dos distratores marcados como resposta correta, essa ferramenta permite saber quem são os alunos que erraram os gabaritos, possibilitando averiguar junto as turmas e aos alunos, quais são as suas dificuldades perante tais conteúdo. Mesmo tendo um número alto de participantes que não acertaram, ainda assim, a maioria foi dos alunos marcaram a resposta correta.

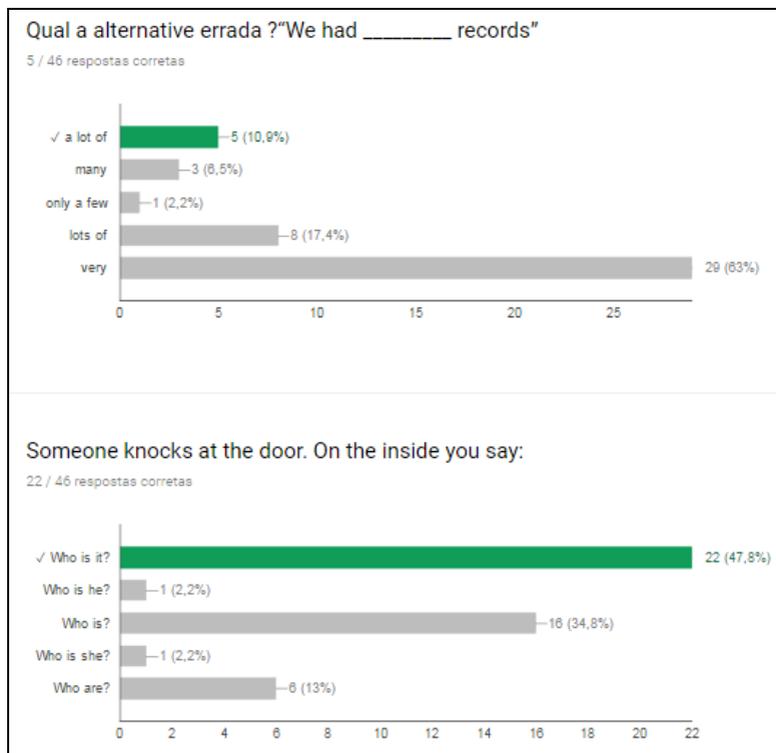


Fig. 7 – Exercícios nº 4 e 5

Dentro da **Fig. 7**, temos uma discrepância significativa entre os gabaritos das questões, no exercício 04, somente 10,93% dos alunos marcaram o gabarito, ainda nesta figura, observar-se no exercício 05 o gabarito tem 47,8% de marcação, contra 34,8% do distrator mais assinalado pelos alunos, sendo somente uma diferença de 13 pontos percentual entre ambos, tudo isso, mostrar que não dominam essa tipologia de questionamento e que há dúvida sobre como e quando fazer o uso das expressões “*a lot of e very*”, e em reconhecer pronomes em frases por parte dos mesmos.

Porém, para sanar essas dificuldades apresentada, mediante a tais exercícios, é necessário primeiramente, fazer a explicação novamente qual a é diferença e o uso desses quantificadores, dentro de um contexto para a sala, realizar na lousa alguns exercícios com esse grau de dificuldade com os alunos e propor atividades para casa e por último acompa-

nhar de forma individual, os estudantes que ainda apresentam problemas com esse conteúdo.

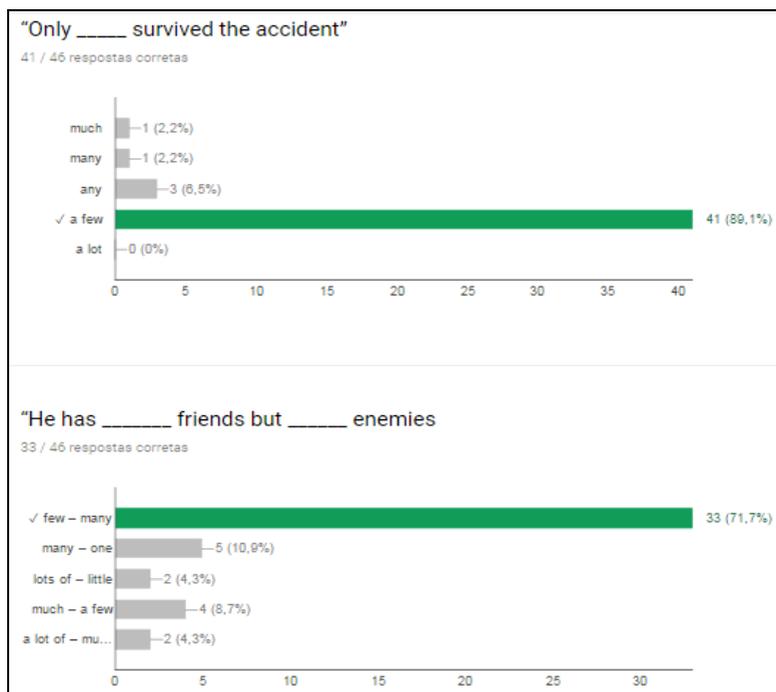


Fig. 8 – Exercícios nº 6 e 7

Porém na **Fig. 08**, encontramos um paralelo entre os gabaritos dos dois exercícios, que abordam o conteúdo quantificadores “*a few e many*”, na qual os estudantes não apresentam dúvidas como podemos ver no número de alunos que acertaram o gabarito e do número bem baixo que os distratores apresentam.

No primeiro exercício desta imagem 89,1%, dos alunos acertaram o gabarito, ficando os distratores com abaixo de 7%, o segundo com 71,7% com marcação no gabarito e os seus distratores abaixo de 11%, mostrando que a compreensão do conteúdo, foi bem-sucedida por todos da sala. Portanto, o que nos intrigam é que no primeiro exercício, não houve nenhuma marcação para o distrator “*a lot of*”, ficando em zero por cento, já no seguinte, contamos já teve 4,3% em relação ao mesmo distrator.

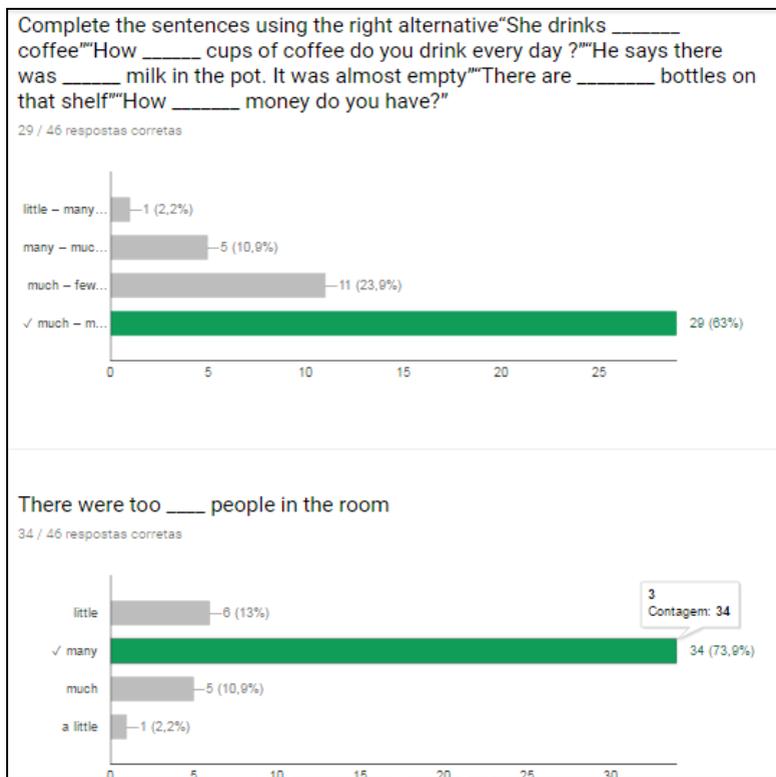


Fig. 9 – Exercícios nº 8 e 9

Para a **Fig. 9**, encontramos dois exercícios, sendo um para completar parágrafo, podemos dizer um pouco mais complicado e o outro mais fácil, para completar o espaço com os quantificadores, o distrator na primeira atividade, com a maior porcentagem de marcação foi de 23,9%, que corresponde a 11 alunos, tendo uma diferença de 18 alunos, para o gabarito, isso registra o grau de dificuldade nesse exercício.

Já o segundo, temos somente 12 alunos que não acertaram o gabarito, que para o grau de dificuldade dessa atividade, que é fácil, é muito alto esse número de alunos.

5. Conclusão

Todavia, a internet juntamente com uma tecnologia acessível, ofe-

recem-nos uma gama de aplicativos, para usarmos tanto dentro como fora da sala de aula, é de suma importância tais recursos, para a aquisição do conhecimento dos alunos. Porém se faz necessário um planejamento, uma adequação para a realidade da escola, da turma e da comunidade escolar, portanto, não podem ser utilizadas de qualquer forma, precisa ter um objetivo, foco e esse é o ensino-aprendizado dos estudantes. Porém, para a aplicabilidade desses recursos nas instituições de ensino, a internet deve estar acessível principalmente aos professores, para que, ao fazer os seus planos de aulas, as suas adequações, seja possível acessar tais aplicativos com rapidez, tranquilidade, segurança e ter a certeza que poderá fazer o uso direto na sala de aula.

O uso das tecnologias na vida dos alunos, é algo constante e nós educadores precisamos saber tirar vantagens dessas situações em que tais se encontram, fazerem as aulas serem mais dinâmicas, atrativas, e o principal com o conteúdo que eles precisam para a aquisição do conhecimento, por meio do que eles mais estão utilizando, não importa se é facebook, snepchat, whatsapp e etc, o que realmente interessa é fazer com que eles aprendam o que é pertinente na questão dos seus estudos. Nascida e criada em um mundo dominado pela tecnologia, a geração Z, é difícil imaginar que possa haver qualquer tipo de resistência por parte dos alunos na implementação da tecnologia em sua educação.

O aplicativo aqui exposto neste instrumento, suporta qualquer plataforma tais como: Android, IOS, Mac, e Windows, permite que o utilizemos em qualquer ambiente, possibilita de forma rápida, correções de exercícios, provas e levantamos de dados e notas, expondo estes resultados em forma de gráficos e em planilhas, permitindo assim fazer um análise de todas as informações que nos é enviada, todos esses recursos podem ser trabalhados para que venham a contribuir no aprender significativo dos alunos, sendo também, uma ferramenta que não agride o meio ambiente, pois não há necessidade de impressão, mas existem essa possibilidade caso precise, podendo ser guardada nas nuvens e serem acessadas a qualquer momento e lugar. A internet, ela nos proporciona facilidades, e com isso transforma nossos alunos vorazes para a aquisição de qualquer tipo conhecimento, onde tudo eles querem saber devido a terem acesso facilitado. Ainda assim, é preciso cuidar de sua preparação para receber a novidade justamente para que a familiaridade com os recursos digitais não os leve para longe do aprendizado, restringindo seu uso da tecnologia ao entretenimento ou atividades que poderiam ser feitas fora da sala de aula.

Na atualidade, não podemos mais ignorar esses aplicativos e no contexto para educação é um fortíssimo aliado, o que devemos fazer é, levar em consideração são as possibilidades, que estão ao nosso alcance para conseguirmos o nosso objetivo como educadores. E apostar no uso de ferramentas tecnológicas no ensino já é requisito para as escolas que desejam se destacar pela inovação e atualização com as mais modernas tendências pedagógicas. Ainda assim, para que a tecnologia não se torne um fim em si mesma, é preciso estudar as melhores formas de empregá-la a fim de trazer benefícios para professores e alunos, aumentando a motivação de ambos em sala de aula.

Por isso afirmamos que a utilização de tais recursos, ferramentas ou aplicativos, devem ser usados para fazerem a diferença na educação e formar pessoas para serem críticas, que não aceitam serem subjugadas por pessoas ou sistemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. *ProInfo: informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, vol. 2, 2000a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002401.pdf>>.

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, Júlio César, Samuel de Carvalho; LIMA, DIEB, Messias. (Orgs.). *Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem*. Ijuí: Unijuí, 2010, p. 155-176.

BEHERENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. *Signo*, Santa Cruz do Sul, vol. 38, n. 64, p. 293-309, 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456/2570>>. Acesso em: 09-10-2016.

DÂMASO, Livia. *Tecnologia na educação: professores adotam aplicativos e computadores em aula*. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/10/professoras-adotam-aplicativos-e-computadores-em-sala-de-aula-no-brasil.html>>. Acessado em: 13-10-2016.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em:

<<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>. Acesso em: 13-10-2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LORENZATO, Sérgio. Porque não ensinar geometria? *Educação Matemática em Revista*. Sociedade Brasileira em Educação Matemática – SBEM, ano III, p. 3-13, 1º semestre 1995.

MORAN, José Manuel. *A integração das tecnologias na educação*. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/integracao.pdf>. Acesso em: 09-10-2016.

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAIS, Regis de. (Org.). *Sala de aula: Que espaço é esse?* 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Maria Victória. *300 aplicativos educacionais abertos para usar em sala de aula*. Disponível em: <<http://www.aredo.inf.br/300-aplicativos-educacionais-abertos-para-usar-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 13-10-2016.

POZO, Juan Ignácio. A sociedade da aprendizagem e o desavio de converter informação em conhecimento. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AMARAL, Ana Lúcia. *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista*. Brasília: MEC, Secretária de Educação à Distância, 2008, p. 29. Disponível em:

<http://proinfo100h.profmarceloxt.com.br/menus/manuais/guia_cursista.pdf>

RICCIO, Nícia Cristina Rocha. *Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA: a autonomia como possibilidade*. 2010. Tese (de doutorado em educação). – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14230/1/tese_Nicia_Riccio_2010.pdf>.

TAVARES, Alexandre. *Tecnologia na escola, problema ou solução?* Disponível em:

<<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/tecnologia-na-escola-problema-ou-solucao.php>>. Acesso em: 10-11-2010.

**O CAMINHO PARA A HARMONIA
DO SER, FAZER, VIVER E CONVIVER:
QUESTÕES ENUNCIATIVAS
PRESENTES NO DISCURSO FILOSÓFICO
DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO AIKIDO**

Augusto Gonçalves Ribeiro (UENF)

rgoncalvesaugusto@gmail.com

Luciana Rocha dos Santos (UENF)

lurochas@yahoo.com.br

RESUMO

No processo de produção de significados de uma dada cultura, elaboram-se pressupostos e subentendidos como base filosófica. Este trabalho objetiva analisar o discurso dos ensinamentos da filosofia de vida das artes marciais, em especial, o *Aikido*, revelando o seu verdadeiro significado filosófico implícito na tessitura textual. O trabalho de interpretação foi realizado a partir dos estudos dos teóricos da análise do discurso, a saber: Dominique Maingueneau (2002) e Jacques Courtés (1991), visando esclarecer a linguagem do discurso filosófico. Os conceitos desta linha francesa, tais como: cenas enunciativas, embreagens de pessoa, temporal e espacial, *ethos*, formações discursivas, discurso e interdiscurso, referências textuais são utilizadas, objetivando explicitar as relações sociais e ensinamentos entre mestre e discípulos com suas implicações na formação do caráter dos mesmos, seguindo uma ideologia fundamentada nas raízes sociais e históricas da cultura oriental. Em Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (2001), utilizamos a coesão textual e a coerência com a finalidade de mostrar a relevância dos termos como fator responsável de encadeamento dos elementos intra-textuais, assim como a continuidade significativa dos fragmentos textuais da filosofia do *Aikido* implementada no Japão. A disciplina oriental segue os parâmetros dos pilares da educação (DELORS, 2010), visando à integração do indivíduo à sociedade. Finalmente, em Mikhail Bakhtin (2002), a partir de seus ensinamentos sobre a filosofia da linguagem, ideologia, discurso, língua, fala e enunciação, abordamos os significados do *Aikido* em uma perspectiva de consciência subjetiva individual inscrita na coletividade, buscando revelar uma ideologia de vida para o bem.

Palavras-chave: Análise do discurso. Interdiscurso. Linguagem. Filosofia. *Aikido*.

1. Introdução

A divulgação de uma cultura está intrinsecamente ligada aos aspectos ideológicos, sociais e históricos desta civilização, assim como os ensinamentos de uma filosofia de vida expressa pelas artes marciais, em especial, o *Aikido* de Morihei Ueshiba, haja vista a observação de como são divulgadas nacional e internacionalmente seus valores, verifica-se que dependem fundamentalmente e substancialmente dos interesses polí-

tico-econômico das grandes potências, as quais se aproveitam desta situação para promover e divulgar suas ideologias e ao mesmo tempo abafar ou até mesmo apagar totalmente outras ideologias discordantes das suas para que desta maneira consigam sempre perpetuarem-se no poder.

Neste trabalho apresentamos textos selecionados a partir do Paulo Coelho em suas publicações dominicais no jornal *O Globo*. Os textos, publicados por Wagner José Bull (2012), não somente tratam de filosofia oriental das artes marciais, onde a disciplina, o autocontrole e o respeito são de suma relevância, mas também representam o *Aikido* que preconiza a aprendizagem do ser, viver e conviver coincidentes com os pilares da educação objetivado pela UNESCO através de Jacques Delors et al. (2003).

Pretende-se com este estudo desenvolver uma análise baseada nos ensinamentos de Dominique Maingueneau (2002), levando em consideração as questões do discurso, tais como: enunciado/enunciação, enunciador/coenunciador, emblemas enunciativas (de pessoa, tempo e espaço), as leis do discurso, cenografias (englobante, genérica, cenografia), *ethos*, etc., com a finalidade de observar e destacar os referentes significativos e integrantes para uma compreensão da produção textual, além de ativar as competências linguísticas e enciclopédicas de seus leitores.

2. O desenvolvimento da análise do discurso

Segundo as observações de Fernanda Mussalim (2001), a análise do discurso apresenta-se sob duas orientações: uma anglo-saxã ou americana, que considera a intenção dos sujeitos numa interação verbal como um dos pilares que a sustenta, enquanto a linha francesa considera que esses sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia em que predomina o que poderão ou não dizer certas conjunturas histórico-sociais.

De acordo com Fernanda Mussalim (2001), a análise do discurso se estabelece em três fases distintas: a primeira concebe a relação entre os discursos como sendo uma relação entre “máquinas” discursivas justapostas, cada uma delas autônoma e fechada sobre si mesma; a segunda considera a existência de formações discursivas constituídas independentemente uma das outras, para depois serem postas em relação; enquanto a terceira adota a perspectiva segundo a qual os diversos discursos que atravessam uma formação discursiva não se constituem independente-

mente umas das outras, mas se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso mantendo uma identidade. Neste estudo, encontrar-se-á em preponderância a terceira fase da análise do discurso por mostrar-se mais complexa e ao mesmo tempo mais interativa como fundamento para dar suporte a coesão textual apresentada de forma a integrar os processos de produção de sentidos.

Segundo Mikhail Bakhtin (2000), o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso.

Observa-se como o sujeito do discurso está inserido no processo histórico como produtor e coprodutor ideológico dos sentidos estabelecidos dentro do sistema de produção social. Desta maneira, o sujeito do discurso é responsável pelo discurso que enuncia, embora nem sempre esteja consciente dos outros que se estabelecem durante sua enunciação.

Desta maneira, a intenção da análise do discurso é de observar através da materialidade e textualidade do texto, como processos ideológicos e históricos se organizam na produção social, e como a ideologia se apresenta através da interdiscursividade textual, pois o texto acima de tudo é heterogêneo não se podendo conceber um discurso sem se remetê-lo a outro.

3. O *ethos* de uma arte

Segundo Ruth Amossy (2016), o *ethos* é a projeção que o enuncrador faz do caráter apropriado a cada tipo de discurso com a finalidade de engendrar no público uma disposição em relação ao orador.

Os ensinamentos contidos nestes textos em estudo são de uma doutrina marcial chamada *Aikido* criada pelo japonês Morihei Ueshiba, conhecido entre os participantes como “O Grande Mestre”, por ter deixado registrado uma série de práticas filosóficas, conferências, poesias e conversas com seus discípulos.

O *ethos* da filosofia das artes marciais em geral, e a *Aikido* em particular, é a concepção do ser humano como um ente sereno, autoconsciente, responsável, reflexivo e acima de tudo autocontrolado, pois suas ações dependem de uma consciência completa do seu “eu” para que seja

capaz de entrar em harmonia consigo mesmo e com o cosmos ao seu redor.

Nota-se nos textos abaixo características do *ethos* desta filosofia de vida:

A respiração infinita

Tudo existe acima e abaixo, também existe dentro de você. E tudo respira; quando você perceber isso, irá também compreender a arte da paz. Aqueles que a praticam, sabem que são guerreiros protetores da Mãe Natureza, e em cada respiração estão colocando dentro de si o sol e a lua, o paraíso e o mundo, a maré alta e a maré baixa, a primavera e o inverno, o verão e o outono. (BULL, 2012, p. 52)

Todo o aprendizado pode ser resumido na maneira como se respira conscientemente. Cada vez que se faz isso, compartilha-se da energia poderosa que sustenta a criação.

Como já mencionado acima, neste primeiro texto, o *ethos* identifica as características do enunciado, e observa-se nesta passagem os ensinamentos para que o discípulo conheça a si mesmo (Tudo existe acima e abaixo, também existe *dentro de você*) e que a partir daí, possa ser capaz de integrar-se à natureza que o cerca. A dificuldade da interpretação recai sobre as implicaturas que quando compreendidas, apreende-se os ensinamentos e deve-se pô-los em prática, mas quando não as são, deve-se trabalhar mais com o intento de aperfeiçoar cada vez mais a sua capacidade de interpretação.

O crescente constante

A vida é desenvolvimento. Para atingir isso, suba as montanhas altas e desça até os vales profundos de sua alma. Inspire e sinta que está sugando para dentro de si tudo o que existe nos céus e na terra. Expire e sinta que o ar que sai do seu corpo carrega a semente da fecundidade, e irá fazer a humanidade ser mais verdadeira, melhor, e mais bela. (BULL, 2012, p. 51/52)

Agora neste texto, verifica-se que haverá necessidade de uma competência linguística e principalmente enciclopédica para que seja possível interpretar os pressupostos da frase: “A vida é desenvolvimento”; e do todo acima descrito, pois há uma grande necessidade de conhecimento do mundo e da filosofia oriental em particular. Este “desenvolvimento” declarado logo no início tem tudo a ver com o *ethos* do próprio Morihei Ueshiba ao obter diversos ensinamentos budistas e de artes marciais para culminar na criação do *Aikido*.

Esta filosofia visa ao desenvolvimento espiritual pleno da pessoa

como significância máxima e à exclusão dos pensamentos e atitudes materiais do ser humano. O indivíduo/coenunciador tem a obrigação de conhecer a sua alma, ou seja, seu espírito para que seja capaz de produzir o bem para a humanidade. Caso esta implicatura não seja identificada, não se logrará o desenvolvimento espiritual almejado.

4. A embreagem enunciativa como produtora de significações

Para Maingueneau (2002), a embreagem é o conjunto das operações pelas quais um enunciado se ancora na situação de enunciação, e embreantes (dêiticos), os elementos que no enunciado marcam essa embreagem.

Jacques Courtés (1991, p. 245) nos aduz que “*L’énocencé doit être considéré, em effet, comme l’objet produit par l’acte d’énociation*”.²⁶

Quando se fala ou escreve, se está sempre enunciando algo, entretanto estes enunciados devem estar apoiados no próprio ato enunciativo do qual são o produto. Nem todas as características são levadas em consideração, mas precisamente aquelas que definem as situações linguísticas da enunciação, ou seja, o enunciador e o co-enunciador, o momento e o lugar da enunciação.

Trabalhar-se-á com os planos embreados e não-embreados, que se distingue pela presença ou ausência respectivamente dos elementos dêiticos, ou seja, os termos que permitem identificar as pessoas, coisas, momentos e lugares a partir da situação da fala.

4.1. A embreagem de pessoa, espacial e temporal

A l’opération de débrayage, qui assure le passage de l’instance de l’énociation à celle de l’énocencé, répond, em sens inverse, la procédure dite d’embrayage qui vise le retour à l’instance de l’énociation. (COURTÉS, 1991, p. 256)

A partir do texto a seguir analisar-se-á simultaneamente as três embreagens:

²⁶ O enunciado deve ser considerado, em efeito, como o objeto produzido pelo ato de enunciação. (Tradução livre)

Onde começa a arte da paz

A arte da paz começa em *você* ; *trabalhe* para conseguir com que ela remaneça ao *seu* lado. *Todo mundo* possui um espírito que pode se aperfeiçoar, um corpo que pode ser treinado, e um caminho a seguir.

Você está *aqui* para cumprir com estas três metas, e para isso são necessárias duas coisas: manter a tranquilidade, e praticar a arte em cada coisa que fizer. *Nenhum de nós* precisa de dinheiro, poder ou status para praticar a arte; *neste exato momento você* está com os seus pés no paraíso, e deve treinar agora. (BULL, 2012, p. 51)

Os textos em geral apresentam os planos embreados e não-embreados conjuntamente, como aparecem neste texto. Ora com a predominância de um, ora com a predominância para justificar a narrativa e os interesses do enunciador da questão.

Neste trecho selecionado, os termos dêiticos são identificados em negrito para facilitar a explanação.

Inicia-se o texto já com o plano embreado, ou seja, ancorando o enunciado na situação, pois constata-se a referência do pronome pessoal dêitico “**você**” com a finalidade de inserir o coenunciador no ato enunciativo. Logo a seguir, nota-se com o verbo no imperativo “trabalhe” o “eu” implícito do locutor (O Grande Mestre) exaltando a sua face positiva de grande conhecedor das verdades do mundo. Ao mesmo tempo, verifica-se o “**você**” que desta vez se encontra implícito no verbo e o pronome “seu” no final da oração como dêiticos responsáveis pela sustentação do plano embreado. O verbo no imperativo aqui expressa mais um conselho do que uma ordem, pois ele carrega o *ethos* como qualidade moral de um sábio que não exige nada, mas que através de seu conselho provoca uma reflexão no seu discípulo.

Observa-se que a lei da pertinência está presente neste trecho, interessando ao destinatário, aqui o discípulo, os ensinamentos que modificarão o seu modo de encarar a vida. Também, encontra-se a lei da sinceridade, pois o enunciador está engajado no ato da fala com o que ensina a arte da paz.

Vale a pena observar também que este pronome “**você**” pode referir-se não somente a um discípulo ou uma pessoa particular, mas a todos os leitores que com sua competência linguística e de mundo assumem para si os significados implícitos no texto.

Já na segunda oração, constata-se um plano não-embreado pela falta de um elemento dêitico para apoiar o ato enunciativo, embora haja

verbo no presente. Este refere-se a “todo mundo” e não aos embreantes de pessoa “eu/você”. Há a necessidade de relatar algo sobre as pessoas em geral, por isso verifica-se a paisagem do plano embreado para o não embreado justificando a sua colocação no texto.

Na terceira oração, a frase inicia-se com o embreante de pessoa “você” e o embreante espacial “aqui”. Volta-se ao plano embreado. O enunciador, destarte, consegue resgatar e reintegrar o que já havia sido mencionado e dar continuidade aos ensinamentos do “Grande Mestre”, que estão inseridos em outras vozes e outros discursos, pois quando se menciona “manter a tranquilidade”, isto já configura em um discurso de outros grandes mestres de todas as artes marciais em geral e da filosofia oriental em particular.

Na quarta sentença, inicia-se com “Nenhum de nós”, observa-se a união do “eu/você”, ou seja, o mestre e o discípulo com a finalidade de mostrar que eles não são diferentes, provocando desta maneira uma valorização neste momento da face positiva do discípulo, levando-o ao mesmo nível do mestre.

No último trecho, destaca-se os embreantes temporais “neste exato momento” e “agora” que juntamente com o termo dêitico pronominal “você” reforçam todo o plano embreado para justificar que os atos enunciativos estão apoiados na situação da falta.

5. A coesão textual

Alexander Kirkwood Halliday e Ruqaiya Hasan (1976, *apud* KOCH, 2001) afirmam que “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”.

Para Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler (1981, *apud* KOCH, 2001), a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical.

Luiz Antônio Marcuschi (1983, *apud* KOCH, 2001) define os fatores de coesão como “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”, afirmando que não se trata de princípios mera-

mente sintáticos, mas de “uma espécie de semântica de sintaxe textual”.

Sendo assim, a partir destes autores, conclui-se que a coesão é a forma pela qual a sequencialização dos enunciados adquire as significações linguísticas e semânticas possíveis, engendrando textura, ou seja fazendo as conexões necessárias entre as palavras e frases que asseguram à superfície textual o seu *ethos*.

5.1. As anáforas representativas de sentidos

De acordo com Dominique Maingueneau (2002), encontra-se a anáfora quando existe uma retomada de unidade de um texto por uma outra. A partir do texto abaixo, examina-se as referências textuais (endofóricas), ou seja, quando o referente se encontra dentro do texto.

O universo e o homem

Tudo no universo vem da *mesma fonte*. *Esta fonte*, que chamamos de *vida*, contém o nosso passado, o presente, e o futuro. Na medida que o *homem* caminha adiante, **ele** pode desintegrar ou harmonizar a energia vital.

O mal nasce no momento em que passamos a acreditar que é apenas nosso aquilo que pertence a todos; isso provoca soberba, desejos inúteis, e raiva. Mas aquele que não é possuído pelas coisas, termina sendo dono de tudo. (BULL, 2012, p. 51)

Neste sentido, podendo ser um termo com o mesmo referente, como observa-se em (o homem ... ele...), esta retomada só se estabelece como significativa porque através do contexto, ou contexto linguístico anteriormente introduzido, o leitor apreende o seu conteúdo, o qual permitirá que ele seja capaz de dar continuidade a sua leitura com a finalidade maior de identificar as implicaturas existentes.

Por outro lado, observa-se também, uma frase inteira sendo anaforizada pelo pronome demonstrativo (isso), evitando-se assim uma repetição de significados, incorporando-se os sentidos existentes anteriormente mencionados através do contexto para dar a sequencialização necessária à coesão textual.

A anáfora tem um papel primordial, pois produz um encadeamento das ações na narrativa, enquanto a catáfora produz uma intervenção do enunciador que comenta sua própria fala ou que antecipa o que dirá.

Agora, analisar-se-á um caso particular onde o mesmo faz duas referências, uma anafórica e outra catafórica. O termo (esta fonte) anteri-

ormente mencionado no texto, mas para se conseguir compreender o significado ativa-se a competência linguística necessária do coenunciador, embora este sentido encontre parcialmente compreendido, pois não se sabe de que “fonte” se trata.

Contudo logo a seguir aparece a palavra (vida) que representa uma catáfora lexical infiel, isto é, quando o substantivo cataforizante não é o mesmo que aquele do termo cataforizado (*fonte*), com a finalidade de completar a significação da palavra cataforizada.

Dessa maneira, toda a compreensão é feita neste jogo de referências representativas com o intuito de levar o leitor a decifrar as tessituras implícitas.

6. O sentido da cena enunciativa

Segundo Mikhail Bakhtin (2000), o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso.

Para José Luiz Fiorin (2014), o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação), que ao realizar-se, deixa marcas no discurso que constrói. O enunciator pode reproduzir ou não a enunciação no interior do enunciado.

Deste modo, mesmo quando os elementos da enunciação não aparecem no enunciado, a enunciação existe, uma vez que nenhuma frase se enuncia sozinha.

Dominique Maingueneau (2002) profere que “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encerrada”.

O leitor, da seção do jornal dominical *O Globo* protagonizada por Paulo Coelho ou do livro de Wagner José Bull (2012), identifica a cena enunciativa de três formas, como uma coluna de textos doutrinários, logo pertencente ao tipo de discurso filosófico que representa a cena englobante; como uma coluna que dedica-se a promover e difundir os ensinamentos filosóficos representando a cena genérica, ou seja, o gênero de discurso predominante; e finalmente a cenografia apresentada como uma narrativa na qual a intenção do enunciator, (“O Grande Mestre”), sempre

apresentado como um grande sábio por possuir inúmeras experiências de vida e qualidade moral, isto é, o *ethos* do mestre, é de convencer, persuadir e moldar os perfis do coenunciadores (os discípulos) através de todos as funcionalidades discursivas de que dispõe.

A atenção consciente

Faça com que cada dia seja realmente novo, vestindo-se com as bênçãos do Paraíso, banhando-se sob a proteção da Mãe natureza. Aprenda dos sábios dos livros sagrados, mas não esqueça que cada montanha, rio, planta, ou árvore, também. (BULL, 2012, p. 52)

Observa-se, com no texto acima citado, o que fora dito anteriormente, ou seja, a intenção do enunciador é a de moldar o perfil do seu co-enunciador, neste caso em particular o discípulo deverá aprender com todos e com tudo ao seu redor para que possa progredir espiritualmente.

Destarte, novamente, o mestre não utiliza dos verbos no imperativo para cogitar uma ordem e sim, um conselho, objetivando-se convocar cada vez mais seus discípulos para a reflexão e, assim, conquistar mudanças de posturas, que afetarão toda comunidade.

7. Considerações finais

Observou-se nos textos, a voz do locutor/enunciador através dos termos dêiticos presentes, ou seja, de todos os elementos embreantes (pronomes: eu/você/nós, demonstrativos: anafóricos (esta)/isso e verbos no presente dêiticos e no imperativo com o “você” implícito) que permitiram, deste modo, que todos os atos enunciativos se apoiassem na situação da fala.

Verificou-se as leis do discurso e as cenas de enunciação com a finalidade mor de persuadir o leitor/coenunciador a desenvolver em si próprio todos os ensinamentos dos grandes mestres.

Isso está presente em tudo, da vastidão do espaço à menor das plantas; cada coisa traz em si uma reserva gigantesca da energia universal, que pode ser usada para o bem de todos. Como destacado no texto abaixo, conforme os pares antagônicos que fazem parte de nossa vida terrena:

O homem e as oito forças

Para praticar a arte da paz, é preciso, em algum momento, mergulhar alternadamente nas oito forças opostas que sustentam o universo.

Movimento e inércia,

Solidez e adaptação,

Contração e distensão,

Unificação e divisão. (BULL, 2012, p. 51)

A busca da paz sugerida vem em conformidade com a educação do aprender a ser, fazer, viver e conviver, prescrita nos pilares da educação estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Esta atmosfera da filosofia oriental é necessária à formação do caráter e da personalidade de cada ser humano, e principalmente, dos seus seguidores, pois estes estarão aprendendo os significados implícitos nas palavras dos mestres porque algum dia eles tornar-se-ão mestres.

Cabe a cada um de nós, no interior de nossas relações sociais e culturais, desenvolver olhar crítico e reflexivo para identificar cada implicatura existente ao nosso redor, engendradas de ideologias que deverão ser identificadas para o bem comum. Caso isto não ocorra, estaremos, portanto, repetindo outras vozes existentes, que permeiam nossos discursos inconscientes, refletindo a falta de harmonia consigo mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016.

BULL, Wagner José. *Aikido, o caminho da sabedoria – Dobun – história e cultura*. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2012.

COURTÉS, Jacques. *Analyse sémiotique du discours*. Paris: Hachette, 1991.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2001.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- _____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Discurso e análise do discurso*. Trad.: Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- _____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Org.: Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. Trad.: Adail Sobral et al. São Paulo: Parábola, 2010.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística*. vol. 1 e 2. São Paulo: Cortez, 2001.

**O CONFRONTO ENTRE LIVROS DIDÁTICOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SÉCULO XX E DO XXI:
CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS**

Daniela Jaqueline (UFT)

danielajaqueline20@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Neste trabalho temos como objetivo analisar a maneira como foram e são apresentadas as conjunções subordinadas nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, verificando se houve ou não mudanças na abordagem; para tanto, utilizaremos as seguintes obras: *Português para o Ginásio* - para a terceira e quarta séries, de José Cretella Júnior, 1958, e *Língua Portuguesa*, 9º ano, da coleção "Tecendo Linguagens", de Tania Amaral Oliveira (Org.), 2012. Diante disso, pretendemos contribuir com o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, no que se refere às conjunções subordinativas.

Palavras-chave: Conjunções subordinativas. Livro didático. Ensino fundamental.

1. Introdução

As conjunções estão presentes nas gramáticas e nos manuais didáticos, que são ferramentas fundamentais para o estudo e ensino de língua portuguesa; essa presença nos levou a curiosidade de verificar como elas foram e estão sendo abordadas no livro didático. Dessa forma, para nossa pesquisa, iremos confrontar um livro didático antigo, da segunda metade do século XX, antes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e um atual, do início do século XXI, avaliado pelo PNLD, para vermos se houve ou não evolução quanto à abordagem das conjunções, especificamente das conjunções subordinativas.

Em virtude disso, serão analisadas as seguintes obras: *Português para o Ginásio* – para a terceira e quarta séries, de José Cretella Júnior, publicada em 1958, antes do PNLD; e *Língua Portuguesa*, 9º ano, da coleção "Tecendo Linguagens", de Tania Amaral Oliveira (Org.), publicada em 2012, avaliada pelo PNLD, ciclo trienal de 2014. Dessa maneira, convém salientarmos que a terceira e quarta séries do ginásio correspondem atualmente ao 8º e 9º ano do ensino fundamental; neste caso, nosso foco será a última série do ginásio/fundamental.

Diante disso, será feita uma abordagem sobre a organização e avaliação dos livros didáticos, em seguida discutiremos a conceituação e apresentação das conjunções, especificamente das subordinativas, como já foi dito; na sequência será feita a análise das conjunções subordinativas nos manuais didáticos escolhidos.

2. Um pouco sobre o percurso do livro didático e seus programas

O livro didático começou a ser divulgado e distribuído no Brasil apenas no início do século XX, quando foram criados órgãos responsáveis por esses materiais didáticos. Dessa maneira, Juliana Miranda Filgueiras (2013, p. 314) menciona que

[...] entre 1956 a 1983 o Ministério da Educação manteve duas instituições encarregadas da produção de materiais escolares e livros didáticos. Em 12 de janeiro de 1956, por meio do Decreto 38.556, foi criada a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME). Durante a ditadura militar, em 1967, a Campanha foi transformada na Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) pela Lei 5.327. Tanto a CNME como a FENAME tinham a função de produzir materiais escolares – cadernos, pasta de desenho etc. – e publicar obras didáticas, atlas, enciclopédias e gramáticas, entre outros, para atendimento dos alunos carentes. (FILGUEIRAS, 2013, p. 314)

De acordo com a afirmação, só a partir da metade do século XX foi que surgiram órgãos responsáveis pelos materiais escolares e livros didáticos, para contemplar os estudantes carentes. Dessa forma, durante o regime militar foi estabelecido o “acordo MEC/USAID11 (entre o governo brasileiro e o americano), a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) mudando, em muitos sentidos, a orientação da política do livro didático no Brasil” (WITZEL, 2002, p. 13). Essa comissão tinha por objetivo produzir, editar e distribuir livros didáticos gratuitamente. Como afirma Denise Gabriel Witzel (2002 p. 14-15):

a história do livro didático no Brasil, até a década de oitenta resume-se, como vimos, em uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram, de tempos em tempos, novas comissões, novos acordos com vistas a regulamentar uma política satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros [...]. Nesse contexto, o professor, um dos principais usuários do livro, não participava seja dos processos decisórios do sistema educacional, em geral, seja das discussões sobre o livro didático, em particular.

Nessa perspectiva, com o intuito de regulamentar e satisfazer o âmbito da produção e distribuição dos livros didáticos, várias comissões foram criadas; contudo, o professor, apesar de ser fundamental nesse processo, não teve participação ativa.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi implantado em 1985, quando José Sarney era Presidente da República; porém, teve seu primeiro *Guia do Livro Didático* (GLD) lançado somente em 1996 (no governo de Fernando Henrique), quando começou a avaliação dos livros didáticos. No entanto, nem todas as séries foram contempladas; a princípio, os livros avaliados foram da 1ª e da 4ª séries do fundamental, correspondentes atualmente ao 2º e ao 5º ano. Em virtude disso, o governo brasileiro declara que o *Guia do Livro Didático*

apresenta aos professores de nossas escolas públicas as coleções didáticas de língua portuguesa que, aprovadas pelo processo avaliatório oficial, propõe-se a colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do EF. (BRASIL, 2013, p. 7)

Esse é, então, o atual programa de avaliação do livro didático, o *Guia* apresenta os materiais didáticos aprovados para o ciclo trienal e dentre estes a escola escolhe o seu.

Contudo, Alain Choppin afirma que “os livros didáticos eram estudados – e em muitos casos continuam sendo – como vetores ideológicos e culturais, sem serem abordados como instrumentos pedagógicos e didáticos, ou como produtos manufaturados, comercializados e consumidos” (2004, p. 566). Sendo assim, o estudo do livro didático acaba assumindo outra vertente, calcada nos aspectos ideológicos e culturais, deixando de ser visto como material didático e pedagógico. Não que esses aspectos não sejam importantes, os estudos voltados aos livros didáticos poderiam sim tratar desses aspectos, mas sem esquecer que o livro didático também é um material didático/pedagógico.

Desse modo, como verificamos os órgãos que surgiram para avaliar o livro didático e assim contribuir para a qualidade do material didático; passaremos, agora, a abordar as conjunções subordinativas.

3. Uma discussão acerca da conjunção

Vamos entender, um pouco mais, o que são e como funcionam as conjunções, especificamente as conjunções subordinativas: será que elas são apenas conectoras, tendo apenas a função de ligar as orações?

Carlos Henrique da Rocha Lima (2011, p. 234), em sua gramática, considera as conjunções como palavras que têm a função de relacionar entre si elementos de mesma natureza ou orações de natureza diversa, da seguinte forma:

As conjunções relacionam:

- a) Dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.). b) Duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação.

De acordo com essa afirmação, as conjunções servem para relacionar dois elementos de uma mesma categoria, como, por exemplo, substantivo com substantivo, ou relacionar orações de categorias diversas, onde a conjunção serve de conectivo, para ligar a oração primeira/principal à segunda, no caso a oração subordinada.

Já Celso Cunha e Luiz Felipe Lindley Cintra definem que “conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (2004, p. 390). Dessa maneira, a definição destes autores é bem próxima da visão de Carlos Henrique da Rocha Lima, todos eles acreditam que a conjunção liga orações e termos semelhantes.

Evanildo Bechara (2009, p. 268), por sua vez, ressalta que “a língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Essas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas”. Com essa definição, verificamos que a conjunção tem a missão de ligar orações, assim como os autores anteriores afirmam; porém, nessa definição, o autor deixa claro que as conjunções se dividem em coordenativas e subordinativas, sendo que ele denomina de conjunções coordenativas, ou conectores, aquelas que têm a função de conectar orações de uma mesma função sintática; e conjunções subordinativas, ou transpositores, aquelas que transpõem a função sintática dentro da oração subordinada.

No que concerne a Mário Alberto Perini (2005, p. 139), “as conjunções são itens léxicos que, colocados imediatamente antes de uma oração, formam com ela um sintagma que é termo de alguma oração maior”. De acordo com essa afirmação, as conjunções são partículas que antecedem uma oração, para formar uma oração maior; parece-nos que, para o autor, só existem conjunções subordinativas, diferentemente de Evanildo Bechara, que afirma existirem conjunções coordenativas e subordinativas.

Os autores, de modo geral, acreditam que as conjunções são palavras de ligação entre termos e orações.

4. As conjunções subordinativas

Vamos verificar como as conjunções subordinativas são exemplificadas por esses autores. Conforme Celso Cunha e Luiz Felipe Lindley Cintra (2004, p. 392-393), as subordinativas

classificam-se em *causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas, consecutivas e integrantes*. As *causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas e consecutivas* iniciam orações adverbiais. As *integrantes* introduzem orações substantivas. A Nomenclatura Gramatical Brasileira inclui ainda as conjunções *conformativas e proporcionais*, que a Nomenclatura [...] não distingue das *comparativas*.

Nessa perspectiva, são apresentadas oito conjunções subordinativas, assim como a distinção entre as que iniciam as orações subordinadas adverbiais e as que principiam as orações subordinadas substantivas. Os autores ainda acrescentam que, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, são incluídas mais duas conjunções; porém, mencionam que elas não se diferenciam das conjunções comparativas.

Carlos Henrique da Rocha Lima (2011, p. 236), por sua vez, indica que “as conjunções subordinativas são as seguintes: causais, consecutivas, concessivas, finais, condicionais, proporcionais, conformativas, temporais, comparativas, integrantes”. Nesse caso, o autor apresenta dez conjunções, exemplificando cada uma, mas não as definindo; talvez por considerar que elas já tragam em si uma carga semântica, sem haver necessidade de frisar novamente o que cada uma denota.

Evanildo Bechara (2009, p. 271), em seu tratado gramatical, apresenta que “transpositor ou conjunção subordinativa – [...] transpõe oração degradada ou subordinada ao nível de equivalência de um substantivo capaz de exercer na oração complexa uma das funções sintáticas que têm por núcleo o substantivo”. Neste sentido, a conjunção para esse autor é vista como um transpositor, pois as conjunções subordinativas transpõem sua função sintática para a oração complexa (subordinativa). Ele divide as conjunções subordinativas em dez, sendo que a comparativa apresenta desdobramentos: causais, concessivas, condicionais, conformativas, consecutivas, finais, modais, proporcionais, temporais e comparativas - divididas em assimilativas ou quantitativas, estas, por sua vez, subdividem-se em comparativa de igualdade, de superioridade e de inferioridade. (BECHARA, 2009, p. 273-276)

No que concerne a Mário Alberto Perini (2005, p. 333), as conjunções subordinativas ou conectivas, como ele denomina, têm a função

sintática de alterar um sintagma nominal ou acrescentar algo, formando um sintagma maior, no caso, a oração subordinada. De acordo com o exposto, as conjunções subordinativas ajudam a formar a oração subordinada, o que nos leva a pensar na conjunção como agente transformador e não como um simples elo.

Desse modo, ao verificarmos como as conjunções, em específico as conjunções subordinativas, são abordadas, passaremos a análise dos livros didáticos do ensino fundamental.

5. Análise das conjunções subordinativas nos livros didáticos: última série/ano do ensino fundamental

As conjunções subordinativas são relevantes para o ensino de língua portuguesa, pois contribuem para a construção e entendimento dos textos, sejam eles orais ou escritos, auxiliando tanto no que concerne à sua atribuição quanto à sua interpretação. Assim, objetivamos verificar como as conjunções subordinativas estão sendo abordadas não só nos livros didáticos antigos, mas também nos atuais, observando se houve mudanças quanto à conceituação e abordagem ou não.

Dessa maneira, como já dissemos, serão analisados dois compêndios: *Português para o Ginásio*, de José Cretella Júnior, antes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e *Língua Portuguesa*, da coleção "Tecendo Linguagens", de Tania Amaral Oliveira, avaliado pelo PNLD (usado no seguinte triênio: 2014, 2015, 2016).

5.1. Livro didático *Português para o Ginásio*

O livro *Português para o Ginásio*, terceira e quarta séries, de José Cretella Júnior, foi publicado em 1958, em São Paulo/SP, pela editora Companhia Editora Nacional, 40ª edição, e contém 222 páginas.

Desta maneira, José Cretella Júnior apresenta, na "Teoria Gramatical" (revisão sistemática), nove definições para conjunção, e de nove autores diferentes. Assim, elas estão organizadas conforme o Quadro 1, abaixo:

TEORIA GRAMATICAL	
Como os gramáticos definem <i>conjunção</i> :	
1. Conjunção é uma palavra invariável que liga duas orações entre si, ou co-	6. Conjunção é a palavra que liga palavras, termos e sentidos. (ALFREDO GOMES)

ordenando ou subordinando a segunda à primeira. (EDUARDO CARLOS PEREIRA)	
2. Conjunção é a palavra que serve para indicar as relações entre duas proposições. (JOÃO RIBEIRO)	7. Conjunção é uma parte conjuntiva da oração, que exprime as relações de nexos e ordem que as proposições têm entre si para fazerem um sentido total. (JERÔNIMO SOARES BARBOSA, 1866)
3. Conjunção é uma palavra que liga sentenças entre si, e que prende também entre si palavras usadas do mesmo modo em uma sentença. (JÚLIO RIBEIRO)	8. Conjunção é uma palavra que, posta entre duas proposições ou entre as partes coordenadas da mesma proposição, exprime a relação que há entre elas. (SOUSA LIMA)
4. Conjunções são palavras invariáveis que ligam orações entre si. (ALMEIDA TÔRRES)	9. Conjunção é a palavra invariável que liga duas orações, indicando as relações entre elas existentes. (SILVEIRA BUENO)
5. Conjunção é a palavra invariável e relacional que serve para ligar palavras e proposições. (PACHECO DA SILVA JÚNIOR e LAMEIRA DE ANDRADE)	

Quadro 1 – Lista das definições: *Conjunção*. (CRETELLA JÚNIOR, 1958, p. 118-119)

Esse conteúdo, como já se disse, é voltado para os alunos da quarta série ginasial, conhecido atualmente como 9º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, a maioria dos gramáticos apresenta que de alguma forma as conjunções são invariáveis e ligam duas orações, duas palavras, sentenças, dentre outras; sendo assim, são vistas como elos/ conectores. Desse modo, as definições dois, sete e oito são as que se destoam das demais, por levarem em conta o sentido, as conjunções não são apenas conectores, mas responsáveis pela formação do sentido da oração.

Logo após, o autor apresenta a "Aplicação Gramatical", um exercício sobre as definições apresentadas, de acordo com o Quadro 2:

APLICAÇÃO GRAMATICAL	
Guiado pelo professor, o estudante fará uma comparação entre as definições apresentadas. Poderá proceder aplicando o seguinte método:	
1º) Ver o que há de comum entre as definições dadas.	3º) Induzir, depois das duas operações indicadas, uma definição que achar melhor, mais clara, mais precisa.
2º) Eliminar as palavras supérfluas.	4º) Aplicar a definição obtida a vários exemplos, observando até que ponto merece confiança a definição conseguida.

Quadro 2 – Exercício sobre as *Definições de conjunção*. (CRETELLA JÚNIOR, 1958, p. 119)

Dessa maneira, a atividade pede para os alunos fazerem comparações entre as definições apresentadas e, para elaboração dessa atividade, são fornecidas as orientações que o aluno deve seguir. Em virtude disso, José Cretella Júnior (1958, p. 122) comenta que

As conjunções subordinativas ligam proposições de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa ou junta uma determinação à outra.

As conjunções subordinativas ou de segunda classe não ligam em geral palavras que não formem proposições. Cf. Adolfo Coelho, *Noções Elementares de Gramática Portuguesa*, § 156.

Nesse sentido, para o autor essas conjunções ligam orações diversas, servindo para complementar o sentido da oração principal. No capítulo "Quadro das Conjunções Subordinativas", José Cretella Júnior (1958, p. 147) exemplifica cada uma delas, segue abaixo.

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS ou de 2. ^a classe	CAUSAIS: <i>porque, que, como, porquanto.</i>
	COMPARATIVAS: <i>como.</i>
	CONCESSIVAS: <i>embora.</i>
	CONDICIONAIS: <i>se, caso.</i>
	CORRELATIVAS ou CONSECUTIVAS: <i>que</i> <i>(precedido de tão, tal, tanto).</i>
	FINAIS: <i>porque</i> (no sentido de <i>a fim de</i> <i>que</i>).
	INTEGRANTES: <i>que, se.</i>
	MODAIS: <i>como, conforme, consoante, se-</i> <i>gundo.</i>
	TEMPORAIS: <i>quando, enquanto, mal, ape-</i> <i>nas, enquanto que.</i>

O autor divide em nove as conjunções, denominando-as de subordinativas ou de segunda classe, ele não as define, apenas, exemplifica. Logo em seguida é proposto um exercício, que é intitulado, "Aplicação Gramatical", como podemos verificar:

Nos passos abaixo transcritos classificar a conjunção *que*.

1. O menino pula *que* pula. 2. Cesse tudo o que a Musa antiga canta *que* outro valor mais alto se alevanta (Camões, I, 3). 3. Porém já cinco sóis eram passados *que* dali nos partíramos cortando os mares nunca dantes navegados (Camões, V, 37). 4. Dai-me igual canto aos feitos da famosa gente vossa, *que* Marte tanto ajuda, *que* se espalhe se cante no universo, se tão sublime prego cabe em verso (Camões, I, 5). 5. Mais vale um pássaro na mão *que* dois voando (adágio). 6. Desejo *que* estudes. 7. Tão temerosa vinha e carregada *que* pôs nos corações um grande medo (Camões, V, 38).

(CRETELLA JÚNIOR, 1958, p. 148)

Nessa atividade, são apresentadas sete orações, todas compostas com a conjunção "que"; daí, o aluno terá que verificar qual sentido esta conjunção propõe em cada oração. No capítulo seguinte, "Conjunções Subordinativas", é feita uma recapitulação sobre a conceituação da conjunção subordinativa, e, em seguida, temos uma atividade para exercitar.

Nos exemplos abaixo, classificar a conjunção *porque*:

1. Ficou doente *porque* tomou chuva. 2. Filho, toma do meu coração um pouco, *porque* sejas esforçado e sem medo. (Castilho, *Quadros Históricos*, pág. 42). 3. Dai-me agora um som alto e sublimado . . . *porque* de vossas água Febo ordene que não tenham inveja às de Hipocrene (Camões, I, 4). E vereis ir cortando o salso argento os vossos argonautas, *porque* vejam que são vistos de vós no mar irado, e costumai-vos já a ser invocado (Camões, I, 18).

(CRETELLA JÚNIOR, 1958, p. 151).

Esse exercício é parecido com o apresentado acima, porém, neste a conjunção é "porque", e, ao invés de sete, são três as orações que os alunos terão de classificar quanto ao sentido. Já no capítulo trinta e sete, o autor vai abordar as "Locuções Subordinativas". Assim, José Cretella Júnior (1958, p. 153) afirma que

Denominam-se *locuções subordinativas* duas ou mais palavras que estabelecem nexos de subordinação entre duas proposições do mesmo período. As principais locuções subordinativas são:

1. CAUSAIS: *visto que, já que, pois que, por isso que, uma vez que.*
2. COMPARATIVAS: *assim como.*
3. CONCESSIVAS: *ainda que, suposto que, pôsto que, se bem que, apesar de que, dado que, mesmo que, em que, mas que.*
4. CONDICIONAIS: *salvo se, exceto se, depois que, logo que, sempre que, senão quando.*
5. FINAIS: *para que, a fim de que.*
6. MODAIS: *assim como, bem como, sem que.*
7. PROPORCIONAIS: *ao passo que, à medida que, à proporção que.*
8. TEMPORAIS: *logo que, assim que, desde que, primeiro que, antes que, depois que, sempre que, até que, no momento em que, ao passo que.*

Dessa maneira, locuções subordinativas são palavras compostas que ligam orações subordinadas; o autor apresenta exemplos das principais locuções em cada categoria conjuntiva. Depois, são apresentadas questões, na "Aplicação gramatical", sobre as locuções. De acordo com José Cretella Júnior (1958, p. 153), os alunos precisam aprender a classificar as orações.

Nos exemplos abaixo transcritos classifique as locuções conjuncionais:

1. *Logo como tomou do reino cargo, tomou mais a conquista do mar largo (Camões, IV, 66).*
2. *E das igaras côncavas a frota aparelhada, vistosa e formosíssima cortando a undosa estrada, sabendo, mas que frágeis, os ventos contrastar (Gonçalves Dias, I, 37).*
3. *Trabalharei, contanto que meu trabalho seja valorizado.*
4. *Teremos paciência a fim de que o senhor possa pensar no assunto com vagar.*
5. *Mesmo que estudasse, não conseguiria passar nas provas orais.*

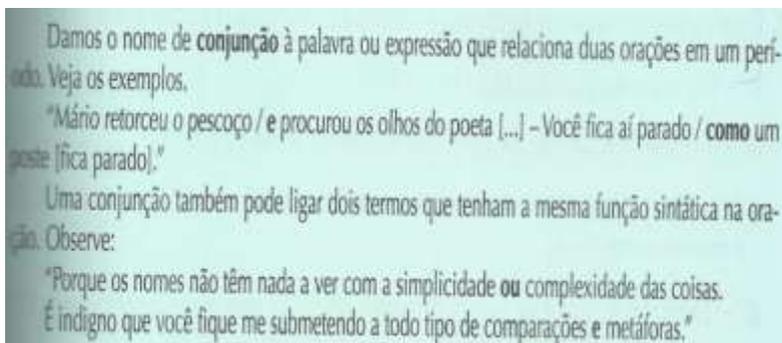
Dessa forma, os alunos irão destacar as locuções e classificar, quanto a sua categoria, o sentido expresso nos cinco exemplos de orações. Desse modo, percebemos que a forma como as conjunções são apresentadas nesse livro didático é condizente ao que as gramáticas tradicionais abordam.

5.2. Livro didático *Língua Portuguesa*, 9º ano

O livro *Língua Portuguesa*, da coleção "Tecendo Linguagens", 9º

ano, de Tania Amaral Oliveira (org.), publicado em 2012, pela editora IBEP, está na 3º edição, contendo 248 páginas, aprovado na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, no ciclo trienal de 2014.

Assim sendo, os autores apresentam a definição de conjunção no capítulo "Conjunções e Período", em que trazem um quadro intitulado "Importante Saber", conforme transcrito abaixo:



Em virtude disso, a conjunção é definida como uma palavra que relaciona orações ou liga termos; os autores exemplificam, ainda, as suas definições. Logo em seguida é apresentada uma atividade, "Aplicando Conhecimentos",

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Copie os períodos e segure no caderno. Ao lado de cada um deles, escreva se a conjunção liga orações ou liga termos que exercem a mesma função sintática dentro da oração.
 - a) Você precisa escolher: é tudo **ou** nada.
 - b) Você precisa escolher: é pegar **ou** largar.
 - c) Vida **e** morte são dois lados da mesma moeda.
 - d) Viver **e** morrer são dois lados da mesma moeda.
2. Copie os períodos seguintes no caderno e sublinhe as conjunções que estão ligando orações.
 - a) "– Mas não vale porque sei, e porque aciso."
 - b) "– [...] Estranho é como eu me sentia quando o senhor recitava o poema."
 - c) "– [...] Agora vê para a enseada pela praia e, enquanto você observa o movimento do mar, pode inventar metáforas."
 - d) "– Querido Mário, vamos ver se você desentreda um pouco, porque eu não posso passar toda a manhã desfrutando o papo."
3. Leia este trecho e escreva, no caderno, o que se pede.

– Rapaz! Todos são poetas no Chile. É mais original que você continue sendo careto. Pelo menos caminha bastante e não engorda. Todos os poetas aqui no Chile são gorduchos.

 - a) A única frase que não pode ser considerada um período.
 - b) Dois períodos simples.
 - c) Dois períodos compostos.
 - d) Uma conjunção.

(OLIVEIRA, 2012, p. 62)

Assim, o exercício contém três questões, sendo que, na primeira, os alunos irão verificar as conjunções em destaque nas quatro alternativas e classificar quais delas estão ligando orações ou termos, exercendo a mesma função sintática dentro da oração. Na segunda questão, temos quatro orações, nas quais os alunos precisam destacar as conjunções presentes em cada oração. A última questão fornece um trecho de um texto, sendo necessário encontrar a conjunção presente nele. Dessa maneira, o capítulo "Oração Subordinada Adverbial" é iniciado com uma atividade de seis questões, sendo a quinta questão voltada para conjunção:

5. Da história em quadrinhos a seguir, transcreva uma oração subordinada adverbial que transmita a ideia de tempo e outra com a ideia de condição.

HAGAR – Dik Browne



a) Reescreva o primeiro balão de fala, substituindo a conjunção **se** por outra que não altere o sentido de fala de Hagar.

b) A conjunção **se**, na história em quadrinhos, foi importante para Hagar comunicar ao filho o que queria? Por quê?

c) Qual era a condição, segundo Hagar?

(OLIVEIRA et al., 2012, p. 138)

Nessa questão, temos a tirinha do Hagar e três questões a respeito dela: a letra "A" pede para os alunos substituírem a conjunção "se", do primeiro balão, sem alterar o sentido; já na letra "B", os alunos são questionados sobre a relevância da conjunção "se", no discurso de Hagar e seu filho, tendo que explicar sua resposta; na última questão, os autores perguntam qual é a condição expressa.

Dessa forma, após a atividade, os autores apresentam um quadro, "Importante saber", em que são apresentadas as nove categorias conjuncionais: condicional, temporal, causal, comparativa, conformativa, concessiva, consecutiva, final e proporcional; cada categoria é acompanhada de definições e exemplos. Em seguida, os autores apresentam uma atividade com três questões; porém, a primeira é a que nos interessa, por tratar da conjunção, como explica Tânia Amaral Oliveira (2012, p. 140):

1. Pesquise, em jornais e revistas, cinco períodos compostos por subordinação em que tenham sido usadas conjunções subordinativas adverbiais. Identifique-as e explique o sentido que elas expressam nas orações.

Nessa perspectiva, os alunos vão pesquisar conjunções subordinativas adverbiais em cinco períodos compostos, identificar e explicar o sentido que elas expressam dentro dos períodos. Desse modo, no capítulo "Orações Subordinadas Substantivas", exercício "Aplicando Conhecimentos", há cinco questões, sendo que a segunda é sobre conjunção, de acordo com Tânia Amaral Oliveira (2012, p. 162):

2. Em muitos casos, a oração subordinada substantiva pode vir ligada à oração principal pelas conjunções **que** ou **se**. Explique a diferença de sentido atribuída às orações abaixo, em decorrência do uso de uma ou outra conjunção:

a) Descobriremos **que** o desenvolvimento sustentável é possível.

b) Descobriremos **se** o desenvolvimento sustentável é possível.

Nessa tarefa, o aluno precisa explicar a diferença de sentido das conjunções "que" e "se", presentes nas duas orações subordinadas substantivas.

No final do livro, encontramos no Apêndice um resumo de todos os conteúdos abordados, em que Tania Amaral Oliveira (p. 221) menciona o seguinte:

conjunção	Palavra que tem a função de unir, de articular orações ou palavras de valor idêntico.	mas, e, pois, porque, portanto, que, logo, ou, quando, se, como, porém
-----------	---	--

Por conseguinte, nessa parte da obra, encontramos a definição resumida de conjunção. Temos, ainda, um quadro sintético das conjunções subordinativas, bem como de seus valores semânticos, conforme (2012, p. 231):

Conjunção	Valor semântico	Classificação da oração coordenada
1. porque, como (= porquê) já que, visto que, uma vez que etc.	causa, motivo	adverbial causal
2. se, caso, desde que, contanto que etc.	hipótese, condição	adverbial condicional
3. embora, ainda que, mesmo que, se bem que etc.	concessão, exceção	adverbial concessiva
4. conforme, como (= conforme), segundo etc.	conformidade, de acordo	adverbial conformativa
5. como, que, do que	comparação	adverbial comparativa
6. que (depois de tão / tanto / tal)	consequência, resultado	adverbial consecutiva
7. quando, assim que, logo que, enquanto, toda vez que etc.	momento em que ocorre a ação.	adverbial temporal
8. a fim de que, para que, que	finalidade, objetivo	adverbial final
9. à proporção que, à medida que, quanto mais, quanto menos etc.	duas ações que acontecem ao mesmo tempo.	adverbial proporcional

O quadro apresenta, dessa forma, as conjunções mais corriqueiras, e, ao lado delas, o seu valor semântico - o sentido que elas expressão com a classificação da oração. Convém ressaltar que, no quadro, aparece classificação da oração coordenada, mas acreditamos que foi um equívoco de digitação, pois seria oração subordinada, mesmo porque a classificação está correspondendo às subordinadas e não às coordenadas.

Verificamos, dessa maneira, que esse livro didático, em geral, segue a linha da gramática tradicional; porém, a forma de abordagem é mais dinâmica e explicativa, pois os autores desse livro tentam ressaltar a relevância do sentido da conjunção nas orações. Agora, passaremos as considerações finais.

6. Considerações finais

O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar como as conjunções subordinativas eram abordadas no livro didático do 9º ano, do ensino fundamental, no século XX, antes do Programa Nacional do Livro Didá-

tico; e no do século XXI, em livro didático avaliado pelo PNLD; se houve progresso ou não. Dessa forma, observamos que, de modo geral, ambos os livros apresentam as mesmas categorias conjuncionais, com suas respectivas conjunções, porém, o livro didático atual apresenta uma abordagem mais explicativa e dinâmica, com conceituação e explicação; percebemos, também, que a conjunção, neste livro, é vista como um elo entre as orações, mas os autores também trazem a questão da relação, do sentido que elas estabelecem.

Dessa maneira, as atividades compostas em ambos os livros destoam quanto à aplicação, pois, no livro didático do século XX, havia mais preocupação com classificação - que os alunos apenas mostrassem a que categoria cada conjunção pertencia; e isso era feito de forma mais mecânica. Já no livro didático do século XXI, os alunos são estimulados a explicar o sentido que as conjunções provocam na oração - se a conjunção contribui no sentido, no entendimento ou não; então, neste livro didático, os alunos são estimulados a pensarem mais, a entenderem/compreenderem o que está escrito.

Diante disso, o livro didático por ser a principal ferramenta de estudo-aprendizagem tanto pelos alunos quanto pelos professores, tendo um papel fundamental para o ensino. Portanto, o material didático é relevante para a sala de aula, contribuindo para a escrita, entendimento e compreensão textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez, 2004.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Português para o ginásio*: terceira e quarta séries. 40. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1958.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Breve gramática do português contemporâneo*. Portugal: João Sá da Costa, 2004.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 33, n. 65, p. 313-335, 2013.

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

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. *Língua portuguesa*, 9º ano. São Paulo: IBEP, 2012. (Coleção Tecendo Linguagens).

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

O DISCURSO PERSUASIVO DAS CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DAS HAVAIANAS

Domingos Caxingue Gongá (UENF)

dominguescg@hotmail.com

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (UENF)

ingridribeiro@gmail.com

Eleonora Campos Teixeira e Nascimento (UENF)

norinhatli@yahoo.com.br

RESUMO

A linguagem é fundamental para a socialização do homem e viabiliza vários discursos, dentre eles o publicitário. Nas atividades comerciais, a tentativa de convencimento – natural da comunicação – é ampliada. Atrrelada ao poder de persuasão está a necessidade de vender produtos. O objetivo deste trabalho foi verificar como a linguagem é utilizada pela marca de calçados Havaianas para persuadir o público consumidor. Por meio de uma metodologia pautada em revisão bibliográfica – sobre comunicação social e análise do discurso – foi possível tecer análises de algumas peças publicitárias da Havaianas e desvelar algumas intenções de seus discursos publicitários.

Palavras-chave: Discurso. Persuasão. Publicidade.

1. Introdução

A linguagem é indispensável para a existência do homem enquanto ser social. Edgar Morin (1998, p. 205) explica que é a linguagem que permite a criação do “nós”, do “eu” enquanto participante de uma coletividade. Este “nós” é sempre sociocultural, fruto de uma interação entre o “eu” e a “máquina linguística”. É por meio da linguagem que o homem se declara ao mundo. Em *Linguagem e interdisciplinaridade*, José Luiz Fiorin (2008, p. 2) explica que sem a linguagem: “o homem não pode se conhecer nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado”.

A presente pesquisa partiu da concepção de que, como ressalta Adilson Citelli (2002), toda declaração já é uma forma de persuasão. Na comunicação cotidiana, entre falantes comuns, os interlocutores desejam convencer. Mesmo sem objetivar manipular, as pessoas querem informar, desejam ser compreendidas.

Nas atividades comerciais, a tentativa de convencimento – natural da comunicação – é ampliada. Atrrelada ao poder de persuasão está a ne-

cessidade de vender produtos. O objetivo deste trabalho foi verificar como a linguagem é utilizada pela marca de calçados Havaianas para persuadir o público consumidor. Por meio de uma metodologia pautada em revisão bibliográfica, sobre comunicação social e análise do discurso, foi possível tecer análises de algumas peças publicitárias da Havaianas e desvelar algumas intenções de seus discursos publicitários.

2. Discursos persuasivos: entre a informação e o convencimento

Estratégias persuasivas não são recentes. A retórica clássica já se empenhava em descobrir como se dava a persuasão. Aristóteles (384-322 a.C.) entendia retórica não como ética, mas como a forma de compreender os processos utilizados pelo emissor para o convencimento do receptor.

A retórica tem, para Aristóteles, algo de ciência, ou seja, é um corpus com determinado objeto e um método verificativo dos passos seguidos para se produzir a persuasão. Assim sendo, caberia à retórica não assumir uma atitude ética, dado que seu objetivo não é o de saber se algo é ou não verdadeiro, mas sim analítica cabe a ela verificar quais os mecanismos utilizados para se fazer algo ganhar a dimensão de verdade. (CITELLI, 2002, p. 10-11).

Pode-se verificar que Aristóteles, com sua retórica, estava mais preocupado em compreender como se dá a persuasão do que averiguar se as informações emitidas pelo emissor eram verdadeiras. A ele importava a verossimilhança, saber se – atrelado a um eficiente esquema – o emissor conseguiria tornar sua história verossímil ao receptor, fosse esta história verdadeira ou não.

Adilson Citelli (2002, p. 12-13) explica o método, baseado na teoria de Aristóteles, utilizado para construir a verossimilhança de um texto. Segundo o esquema, faz-se necessário utilizar, em um primeiro momento, do exórdio, que são os elogios ao receptor feitos no início da fala. Seguindo, faz-se a narração, que é a argumentação. Depois são apresentadas as provas, para que o receptor não duvide do que o emissor está a falar. Na conclusão está a peroração que, além de recapitular o que foi dito, visa excitar as paixões do receptor.

O que Aristóteles buscava, há vários séculos, era fazer o que a análise do discurso contemporaneamente propõe: desvelar as intenções de persuasão do emissor. Seja por Mikhail Bakhtin e o seu dialogismo, por Peirce com sua pragmática ou por Willian Bright com sua sociolinguística, o que os analistas pretendem é compreender a linguística e o

discurso.

Entretanto, diferentemente de Aristóteles, o analista do discurso não quer apenas entender o processo de persuasão, mas a forma que o receptor pode, hermeneuticamente, penetrar no discurso do emissor, desvelando suas intenções. Segundo Dominique Maingueneau (1997, p. 10-11), o analista do discurso vem: “trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como toda hermenêuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível”. Faz-se necessário que se conheçam as técnicas de persuasão para observar as informações subliminares presentes em diferentes discursos.

Hans-Georg Gadamer (2002, p.497), em *Verdad y Método II*, relata que: “A linguagem é o meio em que se realizam o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa em questão”. Traçando uma analogia com Eni Puccinelli Orlandi, pode-se concluir que a afirmação de Hans-Georg Gadamer é ratificada somente no discurso lúdico. Explicando Eni Puccinelli Orlandi, Adilson Citelli (2002, p. 40-42) assinala que o discurso lúdico é a forma comunicativa mais democrática, pois viabiliza diferentes hermenêuticas. É lúdico porque pode ser “jogado” pelos interlocutores. Emissor e receptor podem cambiar informações e lugares.

Além do lúdico, tem-se o discurso polêmico, que é a disputa entre os interlocutores. Ambos querem persuadir, ambos querem que o seu ponto de vista predomine. No discurso polêmico, os interlocutores não se entendem, não chegam a uma conclusão comum.

Há ainda o discurso autoritário, quanto apenas uma voz predomina. É uma formação discursiva extremamente persuasiva. “É um discurso exclusivista, que não permite mediações ou ponderações. O signo se fecha e irrompe a voz da “autoridade” sobre o assunto, aquele que irá ditar verdades como num ritual entre a glória e a catequese”. (CITELLI, 2002, p. 42)

Analisando alguns períodos históricos, pode-se verificar que o discurso autoritário foi utilizado inúmeras vezes. Viabilizando a hegemonia, a conquista de poder, Hitler convenceu um exército por meio do discurso. No Brasil, Getúlio Vargas fez uso de sua persuasão para incitar o movimento “Quererismo”, que na década de 40 do século XX, lutava para que o político gaúcho voltasse à liderança do governo brasileiro.

Teixeira Coelho [José Teixeira Coelho Netto] estuda a intenciona-

lidade presente nos discursos da “indústria cultural”. O ator fala, mais especificamente, da massificação em prol da lucratividade: “a cultura de massa aliena, forçando o indivíduo a perder ou a não formar uma imagem de si mesmo diante da sociedade, uma das primeiras funções por ela exercidas seria a narcotizante, obtida através da ênfase ao divertimento em seus produtos”. (TEIXEIRA COELHO, 1986, p. 24)

Na sociedade do século XXI, permeada por meios de comunicação que viabilizam a interatividade, os grupos hegemônicos têm que apelar ao discurso para manter no poder. Este poder pode ser cultural, político ou econômico.

3. A persuasão como estratégia publicitária

Para vender determinados produtos, os publicitários utilizam vários recursos. A intenção é fazer com que o destinatário decodifique a mensagem tal como o enunciador almeja. Sabe-se que todos os interlocutores envolvidos em um diálogo são produtores de significado. Por esta razão, o significado de uma mensagem só pode ser analisado depois que ela chega ao enunciatário. Só então se pode saber como ela foi interpretada e se houve ou não o chamado ruído.

No caso especial da publicidade, porém, o enunciador faz uma pesquisa antes de enviar uma mensagem, divulgar um anúncio. Para convencer seu público alvo, o publicitário faz uso, por exemplo, da sensibilização.

A colocação, no nível semionarrativo, de uma sintaxe intermodal, e sua convocação em discurso sob a forma de uma disposição aspectualizada, não é, pois, suficiente para produzir um efeito de sentido passional: trata-se apenas da condição necessária, e a sensibilização deve fazer o resto. (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 141)

Para que haja a sensibilização é necessário que se saiba, previamente, como o destinatário é constituído. Por meio de pesquisas específicas é possível saber quais são as paixões do receptor ou de um grupo de receptores. Assim, o enunciador identifica se seu enunciatário é – por exemplo – pródigo, crédulo ou até mesmo avarento. A persuasão é facilitada quando se tem conhecimento dos artifícios para a sensibilização do receptor. Por esta razão, as propagandas normalmente apelam para as paixões de seu público alvo: imagens radicais para esportistas, traços discretos para pessoas formais, cores quentes para os extravagantes.

3.1. As Havaianas e suas estratégias de persuasão

A empresa de chinelos Havaianas compreende que para se manter no mercado é necessário conhecer as paixões do consumidor. A marca, que é produzida pela São Paulo Alpargatas, do Grupo Camargo Corrêa, tem grande participação no comércio brasileiro de chinelos. Quando foi lançada, em 1962, a Havaianas revolucionou o mercado com seu chinelo inspirado na Zori. A fim de manter a característica de sua inspiração, os solados das sandálias contam com elevações em formato de grão de arroz. Com o sucesso e o grande número de vendas, o modelo do chinelo foi copiado por outras empresas. Por esta razão, na década de 70, a marca lançou o slogan “Proteja-se das fajutas. Legítimas, só Havaianas. Não deformam, não soltam as tiras e não têm cheiro” no comercial protagonizado por Chico Anysio. Anos depois, o slogan foi modificado para “Havaianas. As legítimas”. A mensagem era curta e eficiente, pois informava que nenhuma imitação poderia ser como as Havaianas. Os slogans evidenciam a necessidade da valorização da marca. Para John Philip Jones (2004, p. 77): “Uma marca é o meio pelo qual uma empresa diferencia seus produtos dos concorrentes e – se bem-sucedida – protege sua posição no mercado, de maneira lucrativa, ao longo dos anos”.

As sandálias da Alpargatas eram consideradas comuns, utilizadas normalmente em ocasiões informais. Com a entrada de outras marcas no mercado brasileiro, a Havaianas continuou a investir em publicidade para não perder seu mercado consumidor. A empresa paulista contratou, para protagonizar seus comerciais, pessoas que estavam em evidência. Em 1994, Bebeto, tetracampeão de futebol; Hortência, sucesso no basquete; além das atrizes Malu Mader e Luana Piovani que se revezavam em comerciais que traziam o slogan “Todo mundo usa”. A empresa lançou a ideia de que se pessoas famosas usavam as Havaianas todos poderiam, ou deveriam usar.

Segundo Adilson Citelli (2002), para serem mais eficientes, os slogans apelam ao silogismo que é formado por premissa maior, premissa menor e conclusão. No caso do slogan “Havaianas. Todo mundo usa”, a premissa maior é que todo mundo, ou todos que são admirados, usa (ou usam) Havaianas; a premissa menor traz a ideia de que o potencial consumidor faz parte do todo e a conclusão é que o consumidor deve usar Havaianas para continuar a fazer parte de todos.

A campanha divulgada em 2009 – que contava com uma avó que aconselhava a neta a fazer sexo, sem ter se casado, com Cauã Reymond –

dividiu opiniões e causou uma grande polêmica. Para Adilson Citelli:

Pode-se se produzir um anúncio aparentemente rompedor de certas normas preestabelecidas, causando um forte impacto no receptor através de mecanismos de “estranhamento”, “situações incômodas”, que levam, muitas vezes, à indagação ou à pura indignação. (CITELLI, 2002, p. 44)

Não se sabe se o intuito da Havaianas foi polemizar ou informar a sociedade de que se ela havia mudado seus valores, como o novo modo de conceber o sexo fora do casamento, poderia mudar a sua forma de consumir. A avó moderna abria o comercial dizendo a neta: “Não acredito que você veio para o restaurante de chinelo!”.

Entretanto, a questão da sexualidade tomou o lugar de protagonista da Havaianas Fit. Com a peça publicitária, a empresa ganhou ainda mais notoriedade. De várias regiões do país surgiram elogios e críticas à “vovó moderna”. Além da propaganda, que deixou a marca em evidência, a Havaianas fez uso da retratação. A mesma senhora que havia representado a avó foi a público, vestida com da personagem, dizer que a Havaianas era uma empresa democrática e que, por esta razão, havia retirado a peça publicitária da televisão – respeitando aos que se sentiram incomodados com o comercial – e o divulgado na internet – agradando aos que gostaram. A senhora informou o endereço do site da empresa e terminou com a fala: “Viu como eu sou moderninha?”.

No mês de setembro de 2010, a empresa lançou a peça publicitária protagonizada pela atriz Daniele Suzuki. No comercial, a atriz – vestida para sair à noite – usava sandálias Havaianas. Sua provável paquera – um homem vestido com camisa de gola, suéter e calça de tecido, encostado a um carro executivo – questionava se não seria mais conveniente que a moça trocasse de calçado. Ao invés disso, a protagonista trocou de companhia e saiu em um carro esportivo.

Kantar Millward Brown (*apud* CITELLI, 2002, p. 47) explica que os textos publicitários utilizam um esquema básico para obter o convencimento dos consumidores. Iniciando este esquema está o uso dos estereótipos, fórmulas consagradas como personagens bonitos e bem vestidos. No caso da propaganda analisada, a protagonista é uma bela atriz, mas o uso do estereótipo não se limita à beleza de Daniele Suzuki. A forma como o primeiro rapaz que aparece na cena está vestido é típica de, como coloquialmente são chamados, “Mauricinhos”. Estes, segundo muitos jovens brasileiros, são figuras pouco interessantes.

Seguindo o esquema de Kantar Millward Brown, encontra-se a

substituição dos nomes, que foi utilizada no comercial. Quando questionada se sairia de sandálias, a protagonista respondeu: “Tô de Havaianas, todo mundo sai assim”. Neste caso, a substituição dos nomes foi fundamental, pois evidenciou que para a protagonista o substantivo próprio, nome da marca, era mais importante que o substantivo comum “sandálias”. Calçando sandálias comuns, ela poderia ser mal vista na festa, mas calçando Havaianas, não.

O teórico Kantar Millward Brown, citado por Citelli (2002, p. 47) também fala da criação de inimigos, utilizado pela Havaianas na figura do “Mauricinho”, que foi o rapaz que passou a imagem de ultrapassado e inconveniente ao pedir que a jovem mudasse de sandália. Fica implícita na peça publicitária a ideia de que é preferível trocar de companhia a tirar as Havaianas.

Em agosto de 2010, a empresa já havia lançado a peça com o ator Mateus Solano. A mensagem do comercial foi ratificada em setembro. O protagonista era um galã arrumado para ir a um evento noturno. O que difere é que na peça de agosto o protagonista já estava no local do evento, na fila de entrada. A produção do anúncio fez uso de homônimo para gerar uma ambiguidade e chamar a atenção do telespectador: as Havaianas, sandálias, foram confundidas com a fantasia havaiana. O comercial de agosto visava, além de vender o produto, dizer que não havia problema em usar as sandálias da marca em eventos noturnos. Desta forma, a peça publicitária de setembro foi uma repetição da ideia da peça divulgada em agosto.

Para Adilson Citelli (2002, p.49), afirmação e repetição:

São dois importantes esquemas usados pelo discurso persuasivo. No primeiro caso, a certeza, o imperativo: a dúvida e a vacilação são inimigas da persuasão. No segundo caso, repetir significa a possibilidade de aceitação pela constância reiterativa. Goebbels, o teórico da propaganda nazista, apregoava que uma mentira repetida muitas vezes era mais eficaz do que a verdade dita uma única vez. (CITELLI, 2002, p. 49)

Em 2015, a empresa lançou um comercial que novamente sugeria uma mudança no comportamento do consumidor. As sapatilhas da Alpargatas, unissex, eram disputadas por homens. A peça – estrelada pelos famosos casais Cléo Pires e Rômulo Neto e José Loreto e Débora Nascimento – destacava os homens comprando as sapatilhas enquanto as mulheres aguardavam. As características culturalmente conhecidas dos gêneros foram trocadas. Ao ser informado que as solas do produto eram de borracha, Rômulo disse: “Que tudo!”. Imediatamente, José Loreto fa-

la: “Amigo, eu preciso dessa cor!”. Ao verificar que os namorados demonstrariam, Cléo, que aparecia sentada com o pé direito sobre o joelho esquerdo (posição comum entre os homens), sugeriu a Débora: “Bora tomar uma!”.

As falas dos atores são culturalmente entendidas como comuns entre mulheres. Em “eu preciso dessa cor”, o verbo não é tomado em seu sentido denotativo. Conota-se, em “precisar”, a ideia de uma necessidade subjetiva atrelada ao desejo.

A propaganda faz uso intenso da conotação. É inclusive muito mais conotativa do que denotativa, isto é, referencial. Vive de associações de ideias. Associa produtos e serviços a conforto, segurança, tranquilidade, saúde, felicidade, riqueza, beleza, ou seja, a valores que as pessoas costumam prezar muito. (PEREIRA, 2007, p. 111)

Os comerciais que assistimos na televisão ou na internet são apenas partes da atividade de marketing, que para Naomi Kotler (1992, p. 848) é “uma atividade humana dirigida para a troca de necessidades e desejos, através dos processos de troca. É o elo entre as necessidades da sociedade da sociedade e as suas atividades industriais”. Entretanto, para ampliar suas vendas, algumas empresas objetivam mais do que atender às necessidades da sociedade. Elas têm também a finalidade de criar necessidades no consumidor. O público feminino é geralmente compreendido como vaidoso e capaz de comprar apenas para ter a possibilidade de variar as peças. Já o público masculino é considerado mais funcional. O anúncio sugere que homens passem a comprar de forma semelhante a algumas mulheres.

A última imagem do comercial era de Rômulo exibindo, com ar de alegria, uma sapatilha rosa a José. A peça sugeria uma mudança no comportamento masculino. A cor rosa, as sapatilhas e o direito de comprar para ter uma variedade de calçados e não apenas para suprir a necessidade de calçar os pés foram apresentados como direitos também masculinos. A presença das namoradas sugeria que os homens poderiam adotar hábitos de compra unissex sem que fossem – obrigatoriamente – homossexuais.

Para Gilmar Santos, a publicidade visa predispor o receptor a praticar uma ação específica, como, por exemplo, comprar um produto. Já a propaganda:

visa mudar a atitude das pessoas em relação a uma crença, a uma doutrina ou a uma ideologia. Embora muitas vezes utilize as mesmas ferramentas da publicidade, a propaganda não tem a finalidade de levar as pessoas a praticarem uma

ação específica ou imediata. Ela visa a uma mudança das atitudes do público em relação a uma ideia. (SANTOS, 2005, p. 17)

A Havaianas provavelmente pretende que os consumidores masculinos compreem de imediato as sapatilhas da Alpargata. Entretanto, além da publicidade do produto, nota-se a propaganda da ideia “unissex”, ou iguais direitos de atitudes de consumo entre homens e mulheres.

4. Considerações finais

O presente trabalho objetivou verificar como a linguagem é utilizada pela marca Havaianas para persuadir o público consumidor. Com a metodologia adotada, pautada em análises substanciadas por pesquisas bibliográficas, foi possível verificar o uso da persuasão no discurso publicitário da marca de sandálias. Constatou-se que alguns comerciais, além de descrever o produto para a venda, também sugerem mudanças culturais.

Neste contexto, cabe ao consumidor analisar os discursos publicitários para desvelar suas intenções. Desta forma, o público fica menos vulnerável às propagandas publicitárias e às promoções de mudanças de gostos e hábitos sociais em prol da lucratividade. A capacidade de leitura favorece o livre arbítrio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2002.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. *ALEA – Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 1, p.29-53, jan./jun.2008.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método II*. 5. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.
- GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jaques. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.
- HAVAIANAS. *AlmapBBDO Havaianas*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i4h-euoyS54>>. Acesso em: 15-04-2015.
- _____. *Casais Havaianas AlmapBBDO*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D6qFgslW5wg&index=34&list=P>>

Lp2zPotp3lZs2O81EN5VRreuhiUs3ltnD>. Acesso em: 05-06-2015.

_____. Filme "Avó" com Cauã Reymond. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=KxgTJMZo8Kg>>. Acesso em: 15-04-2015.

_____. *Havaianas*: história. Disponível em:
<<http://www.alpargatas.com.br/#/conheca-empresa>>. Acesso em: 10-04-2015.

_____. *Vovó pede desculpas* (2009). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=eRajwoZmc1U>>. Acesso em: 15-04-2015.

_____. *Troca Havaianas Daniele Suzuki*. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=smgpZMSaj30>>. Acesso em: 15-04-2015.

JONES, John Philip. (Org.). *A publicidade na construção de grandes marcas*. São Paulo: Nobel, 2004.

KOTLER, Naomi. *Administração do marketing*. São Paulo: Atlas, 1992.

MAINGUENAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. *O método 4 – As ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 1998.

PEREIRA, José Haroldo. *Curso básico de teoria da comunicação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

SANTOS, Gilmar. *Princípios da publicidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

TEIXEIRA COELHO [José Teixeira Coelho Netto]. *O que é indústria cultural?* São Paulo: Braziliense, 1989.

**O EMPODERAMENTO DO INDIVÍDUO
NO TRATAMENTO DE CONFLITOS:
A COMUNIDADE COMO *LOCUS* DE PROMOÇÃO
DAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO**

Tauã Lima Verdan Rangel (UFF)
taua_verdan2@hotmail.com

RESUMO

Embora o Texto Constitucional de 1988 tenha assegurado o exercício da democracia participativa, é necessário reconhecer, no cenário contemporâneo, que a materialização de tal direito se apresenta como um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade brasileira, em especial nas comunidades periféricas que surgem à margem dos centros urbanos oficiais, a exemplo de favelas e assentamentos. Ao lado disso, a promoção do tratamento eficaz de conflitos, de maneira a extirpar a cultura tradicional da transmissão de culpa para o semelhante, bem como preservando as relações continuadas e a obtenção, em fim último, de pacificação social encontram uma série de obstáculos ideológicos, advindos da cultura adversarial nutrida pelo processo, no qual uma das partes sempre será vitoriosa e outra perdedora, conjugado com o desgaste dos litigantes e a morosidade do Poder Judiciário em resolver as questões colocadas sob sua análise, desenvolve-se um cenário caótico, no qual o descrédito da justiça e da resolução de conflitos se torna uma constante. Neste substrato, a mediação comunitária se apresenta como um instrumento proeminente que busca, por meio do encorajamento do diálogo e da reflexão, a conjugação de esforços para o tratamento dos conflitos, de maneira que a decisão tomada satisfaça ambas as partes. Com realce, a solução para tais conflitos está estruturada na cooperação amigável, sendo que as controvérsias devem ser convertidas em empreendimentos cooperativos, nos quais as partes aprendem possibilidades de se expressar, colocando fim a beligerância adversarial costumeira.

Palavras-chaves:

Mediação comunitária. Participação social. Democracia participativa.

1. *Comentários introdutórios: a ressignificação do vocábulo “conflito” na realidade contemporânea*

É fato que o conflito é algo intrínseco à condição humana, surgindo a partir do momento em que a sociedade é constituída, derivando das pretensões adversas apresentadas pelos indivíduos em contínua convivência. Neste sentido, o conflito materializa o dissenso, decorrendo das expectativas, valores e interesses contrariados. “Embora seja contingência da condição humana, e, portanto, algo natural, numa disputa conflituosa costuma-se tratar a outra parte como adversária, infiel ou inimiga” (VASCONCELOS, 2012, p. 19). Desta feita, a percepção do conflito ex-

perimentada pela sociedade contemporânea transmuda a parte como adversária, apenas por apresentar objetivos distintos e dissonantes, tal como responsabiliza aquela como causadora do conflito, sendo, portanto, a raiz do problema que atenta contra a pacificação social, devendo, pois, ser expurgado. Ao lado disso, a partir de uma perspectiva puramente legal, “o conflito é resultado de uma violação da lei ou de uma desobediência a um padrão, fato que lhe confere uma aversão social”, segundo Gláucia Falsarella Foley (2011, p. 246).

Corriqueiramente, é verificável uma conjunção de esforços, por vezes sobre-humanos, para concentrar todo o raciocínio e elementos probatórios na busca insaciável de alcançar novos fundamentos para fortalecer o posicionamento unilateral, com o objetivo único de enfraquecer e destruir os argumentos apresentados pela parte *ex-adversa*. Tal cenário é tangível, principalmente, em processos judiciais nos quais o desgaste das partes é evidente, quer seja em razão da morosidade, quer seja em decorrência do envolvimento psicológico na questão. A visão tradicional que envolve o conflito, como sendo algo ruim, é tão arraigada na sociedade contemporânea que obsta os envolvidos de analisarem a questão de forma madura, compartilhando a responsabilidade sobre a questão, mas sim promovendo uma constante busca em transferir “ao outro” a culpa pelo surgimento e o agravamento do conflito. Ao invés de envidar esforços para tratar o conflito, por meio de estratégias sóbrias e racionais, a abordagem tradicional do dissenso concentra todos os empenhos em identificar o culpado pelo surgimento do conflito e puni-lo.

O sistema jurídico, em vigor, apresenta como robusto aspecto a confrontação entre as partes em litígios, agravando, corriqueiramente, conflitos inúteis, alongando as batalhas e fomentando o confronto entre os envolvidos no dissenso causador da lide. Trata-se da valoração do dualismo perdedor-ganhador fomentado pelo sistema processual adotado, no qual, imperiosamente, a morosidade do processo acarreta o desgaste ainda maior, comprometendo, por vezes, o discernimento dos envolvidos para uma abordagem madura da questão. No sistema vigente, pautado na conflituosidade que caracteriza os procedimentos judiciais, os litigantes são obrigados, comumente, a apresentar motivos justificadores a existência do dissenso, buscando se colocar em situação de vítima e a parte *ex-adversa* como culpada pela ocorrência do conflito, utilizando, por vezes, de argumentos que são hipertrofiados e que não refletem, em razão do grau de comprometimento psicológico dos envolvidos, a realidade existente, aguçando, ainda mais, a beligerância entre os envolvidos.

Ademais, a tônica desenvolvida na liturgia processual, pragmática, engessada, voltada à satisfação de índices e metas estabelecidos, com o único intento de promover a materialização ao direito fundamental e constitucional à duração razoável do processo, mascara um sistema ineficiente, no qual não se trata o problema (conflito), mas tão somente coloca fim a mais um processo, atendendo as expectativas frias e débeis de finalização de processos. Ora, é crucial destacar que o apostilado processual não se resume a uma sequência lógica de peças que observam um rito, previamente estabelecido, culminando, em sede de primeiro grau, com a prolação de uma sentença que, por excelência, encerra a prestação jurisdicional. Ao reverso, trata-se de um compêndio que reflete, comumente, as angústias e anseios dos envolvidos, os quais, mais que o pronunciamento do Estado-juiz, buscam o tratamento do conflito, das causas ensejadoras e consequências decorrentes do dissenso, de maneira a abreviar uma situação que cause desgaste emocional, psicológico e físico.

O estado emocional fomenta as polaridades e atalha a percepção do interesse comum, mascarando-o sob a falsa perspectiva de atingir apenas o interesse individual, mantendo-se incólume aos efeitos reflexos advindos do desgaste proporcionado pela gestão ineficiente do conflito. Como bem destacam Moraes e Fabiana Marion Spengler (2008, p. 54), “o conflito transforma o indivíduo, seja em sua relação um com o outro, ou na relação consigo mesmo, demonstrando que traz consequências desfiguradas e purificadoras, enfraquecedoras ou fortalecedoras”. Partindo da premissa que o conflito interpessoal não tem solução, é possível estabelecer diretrizes sóbrias que busquem solucionar as disputas pontuais, confrontos específicos, dispensando ao dissenso um aspecto positivo. Acerca do tema, Carlos Eduardo de Vasconcelos anota:

O conflito não é algo que deva ser encarado negativamente. É impossível uma relação interpessoal plenamente consensual. Cada pessoa é dotada de uma originalidade única, com experiências e circunstâncias existenciais personalíssimas. Por mais afinidade e afeto que exista em determinada relação interpessoal, algum dissenso, algum conflito estará presente. A consciência do conflito como fenômeno inerente à condição humana é muito importante. Sem essa consciência tendemos a demonizá-lo ou a fazer de conta que não existe. Quando compreendemos a inevitabilidade do conflito, somos capazes de desenvolver soluções autocompositivas. Quando o demonizamos ou não o encaramos com responsabilidade, a tendência é que ele se converta em confronto e violência.

O que geralmente ocorre no conflito processado com enfoque adversarial é a hipertrofia do argumento unilateral, quase não importando o que o outro fala ou escreve. Por isso mesmo, enquanto um se expressa, o outro já prepara uma nova argumentação. Ao identificarem que não estão sendo entendidas,

escutadas, lidas, as partes se exaltam e dramatizam, polarizando ainda mais as posições. (VASCONCELOS, 2012, p. 19-20)

Com efeito, a solução transformadora do conflito reclama o reconhecimento das diferenças e do contorno dos interesses comuns e contraditórios, subjacentes, já que a relação interpessoal está calcada em alguma expectativa, valor ou interesse comum. Já restou devidamente demonstrada que a visão tradicional não produz os resultados ambicionados, já que a eliminação do conflito da vida social é algo que contraria a existência e interação em sociedade. O mesmo pensamento vigora com a premissa de que a paz social só pode ser alcançada, essencialmente, com a erradicação do conflito; ao reverso, a paz é um bem precariamente conquistado por pessoas e sociedades que apreendem a abordar o conflito de forma consciente e madura, dispensando um tratamento positivo, em prol do crescimento e amadurecimento dos envolvidos e não como elemento de destruição.

Segundo Gláucia Falsarella Foley (2011, p. 246), toda situação conflituosa deve ser analisada como uma oportunidade, na proporção em que possibilita a veiculação de um processo transformador. Ora, os conflitos são detentores de sentidos e, quando compreendidos, as partes nelas envolvidas têm a possibilidade de desenvolver e transformar a sua vida, logo, como são elementos constituintes da vida humana, não podem ser concebidos como exceção, mas sim como mecanismos oriundos da coexistência em sociedade que permite o amadurecimento dos envolvidos e, por vezes, a alteração da ótica para analisar as situações adversas a que são submetidos. Neste passo, conceber o conflito como uma aberração social é contrariar a própria essência do convívio em sociedade, no qual indivíduos complexos, com entendimentos e posturas variadas e plurais, em convívio contínuo, tendem a apresentar interesses opostos, os quais, inevitavelmente, entram em rota de colisão.

É imperioso a ressignificação do vocábulo “conflito”, adequando-o à realidade contemporânea, de modo que não seja empregado apenas em um sentido negativo, mas sim dotado de aspecto positivo, permitindo aos envolvidos o desenvolvimento de uma análise madura e sóbria da questão, de modo a enfrentar o dissenso como algo corriqueiro e integrante da vida em sociedade e não como uma exceção a ser combatida. Ressignificar o conflito, neste cenário, é extrair a moldura tradicional que desencadeia a incessante busca dos envolvidos em determinar o culpado e demonizá-lo, mas sim assegurar que haja o tratamento dos motivos e

causas que desencadeiam os dissensos, propiciando a estruturação cultural de uma nova visão do tema.

2. Os métodos extrajudiciais de tratamento de conflitos na pauta do dia: a mediação e a perspectiva relativa ao conflito nas relações continuadas

Ao partir da necessidade de mudança de paradigmas no tocante ao tratamento dispensado ao conflito, é possível, utilizando a definição apresentada por Roberto Portugal Bacellar (2003, p. 174), que mediação consiste em uma técnica lato senso que tem como assento a aproximação das pessoas interessadas no tratamento²⁷ de um conflito, induzindo-as a encontrar, por meio do estabelecimento de um diálogo, soluções criativas, com ganhos mútuos e que preservem o relacionamento entre elas. Em mesmo sentido, Carlos Eduardo de Vasconcelos (2012, p. 42) descreve mediação como “um meio geralmente não hierarquizado de solução de disputas em que duas ou mais pessoas, em ambiente seguro e ambiência de serenidade, com a colaboração de um terceiro [...], expõem o problema, são escutadas e questionadas”, estabelecendo um diálogo construtivo e identificando interesses em comuns, opções e, de maneira eventual, estabelecer um consenso. Cláudia Moreira Hehr Garcia e Tauã Lima Verdan apontam que:

A mediação é um meio alternativo simples, essencialmente extrajudicial de resolução de conflitos e efetivo no acesso a justiça. Ocorre quando as partes elegem um terceiro (mediador) alheio aos fatos para conduzi-las à solução do conflito por meio de um acordo sem que haja uma interferência real do mesmo. *O objetivo da mediação é responsabilizar os protagonistas, fazendo com que eles mesmos restaurem a comunicação e sejam capazes de elaborar acordos duráveis. A mediação não é instituto jurídico, mas sim, uma técnica alternativa na solução de conflitos que propõe mudanças na forma do ser humano enfrentar seus problemas.* (GARCIA & VERDAN, 2013, p. 13. Grifo nosso)

Distintamente do sistema adversarial processual que vigora, a mediação busca a estruturação de uma mudança cultural, especialmente no que se refere ao poder dos indivíduos de tomar às decisões que influenciam a realidade em que se encontram inseridos. Conforme Dhieimy Quellem Waltrich e Fabiana Marion Spengler (2013, p. 172) apontam, a mediação, na condição de espécie do gênero justiça consensual, permite

²⁷ Conquanto o autor empregue o termo “resolução”, pelas razões aduzidas em nota anterior, será mantida a expressão “tratamento”, ao abordar os conflitos.

uma aceção ecológica de tratamento dos conflitos sociais e jurídicos, na qual o escopo de satisfação do desejo substitui a aplicação coercitiva e terceirizada proveniente de uma sanção legal. A mediação possibilita um tratamento igualitário entre os envolvidos, na condição de seres humanos, observando as características de cada indivíduo, não comportando qualquer forma de julgamento, mas sim fomentando uma compreensão recíproca e uma responsabilidade compartilhada.

Desconstrói-se a figura da vítima e do agressor, do autor e do réu, erigindo, em seu lugar, os “mediandos”, em situação de igualdade e, a partir da edificação de diálogos e responsabilização compartilhada, amadurecidos para promover, culturalmente, a mudança de paradigmas no enfrentamento do conflito, de modo que não há uma busca sedenta pelo estabelecimento do culpado, mas sim na construção de um consenso proveniente da vontade dos envolvidos. Assim, opondo-se à dogmática processualista tradicional, que busca a eliminação do conflito por meio da simples emissão de um pronunciamento do Estado-juiz, a mediação, alçado a método transformador de uma cultura adversarial, objetiva o enaltecimento da dimensão afetivo-conflituosa, tratando as origens, as causas e as consequências advindas do conflito.

A visão da mediação transformadora sobre o conflito percebe-o como uma situação-problema comum ao convívio e que deve servir de oportunidade ao amadurecimento das relações. Contrariamente, o poder jurisdicional percebe no conflito a lide judicial a qual deve ser posta termo, visto que reflete algum distúrbio ou quebra da ordem social. A decisão autoritária põe fim à lide processual, permanecendo ou até mesmo piorando o conflito, pois na maioria dos casos a determinação judicial trabalha de forma binária com a ótica de vencedores e perdedores, não satisfazendo muitas vezes o resultado a nenhuma das partes. (BEZERRA, 2011, p. 219)

Supera-se o ranço tradicional de transferir para o Estado-juiz, de maneira exclusiva, a possibilidade para a resolução dos conflitos, notadamente os inseridos na esfera privada, assegurando, por consequência, o empoderamento dos envolvidos, de modo a desenvolver a cidadania e autonomia para a construção de consensos e promover a cultura de paz. Trata-se, com efeito, de privilegiar a autonomia da vontade das partes, ao invés de recorrer a um terceiro que decida por eles, sendo que o Estado-juiz é o último recurso, quando todas as vias de negociação fracassaram. Com destaque, o provimento jurisdicional prestado pelo Estado-juiz, comumente, está revestido apenas da técnica processual, pautado na legislação fria e em precedentes jurisprudenciais, poucas vezes voltando um olhar sensível para as peculiaridades e nuances que emolduram a situação concreta levada a Juízo. Por mais uma vez, há que se resgatar que, diante

da política de números e estatísticas que passou a inundar o judiciário, o qual busca incessantemente demonstrar a concreção do acesso à justiça e a duração razoável do processo, o que importa é a finalização de processos, sem que isso, necessariamente, reflita na construção de consensos entre os envolvidos.

A visão transformativa propiciada pela mediação, consoante Gláucia Falsarella Foley (2011, p. 247), permite que o conflito seja encarado como uma oportunidade dúplice, na qual, concomitantemente, há o desenvolvimento e exercício da autodeterminação, consistente no empoderamento dos mediandos, e na confiança mútua, por meio do fomento à reciprocidade entre os envolvidos no conflito. Com destaque, a resposta ideal ao conflito não consiste em buscas desenfreadas e beligerantes de extirpá-lo para promover a resolução do problema; ao contrário, o conflito reclama uma gestão madura, a fim de materializar um processo de transformação dos indivíduos nele envolvidos. Neste passo, a mudança paradigmática de ótica no tratamento do conflito é responsável por alterar o comportamento dos mediandos diante do dissenso, fomentando a responsabilidade compartilhada e solidarizada, de modo a não estabelecer polos antagonistas, mas sim partes complementares.

Luis Alberto Warat (2001, p. 80-81) já se posicionou no sentido que a mediação não está cingida a somente o litúgio, ou seja, com a verdade formal contida nos autos, alheia à moldura factual que enquadra o dissenso entre os envolvidos. De igual maneira, a mediação, na condição de método extrajudicial de tratamento de conflitos, não busca como única finalidade a obtenção de um acordo que, corriqueiramente, não reflete substancialmente a vontade das partes nem permite a responsabilização solidária dos envolvidos. Ao reverso, o fito maior é ajudar os interessados a redimensionar o conflito, compreendido como conjunto de condições psicológicas, culturais e sociais que foram responsáveis por causar a colisão entre as atitudes e os interesses no relacionamento de pessoas envolvidas. A perspectiva valorada não está assentada no ideário puramente acordista, que concebe o acordo como o fim último do processo, o qual transmite o ideário mascarado de tratamento do conflito, colocando fim em mais um número que tramita nos sistemas de gerenciamento de dados dos tribunais de justiça. Ao reverso, a ótica privilegiada está calcada na construção paulatina e imprescindível do consenso, no qual o mediador atua na construção de uma relação alicerçada no diálogo, possibilitando o entendimento de sentidos, a partir da determinação da autonomia e empoderamento dos indivíduos.

Como bem assinala João Roberto da Silva (2004, p. 15), “a base do processo de mediação é a visão positiva do conflito. A ciência desta ensina o conflito como algo necessário para o aperfeiçoamento humano, seja pessoal, comercial, tecnológico, ou outro qualquer”, sensível às complexas e intrincadas realidades apresentadas por cada indivíduo e que contribuíram para a abordagem do conflito. Deve-se destacar, com ênfase, que “a finalidade de todo o processo é a obtenção de um acordo satisfatório para as partes e o desenrolar do mesmo é feito com base na consensualidade” (RIOS, 2005, p. 11), eis que tão somente assim são alcançadas as soluções que satisfazem os interesses de ambos os envolvidos. Na mediação, os indivíduos não atuam como adversários, porém como corresponsáveis pela solução do conflito, contando com a colaboração do mediador, o terceiro – que deve ser apto, imparcial, independente e livremente escolhido ou aceito.

É necessário colocar em destaque, também, que a mediação, na condição de método de tratamento extrajudicial de conflitos, combate a escalada de desentendimentos decorrentes do moroso e litigioso procedimento adotado no cenário jurídico vigente, não permitindo que as partes alcancem o conflito extremo, permitido pelo sistema adversarial. “A ideologia ganhador-perdedor vigente no sistema tradicional judiciário é substituída por uma nova abordagem baseada na cooperação entre as partes envolvidas e não na competição” (SANTA CATARINA, 2004, p. 04). Deste modo, a mediação apresenta-se como forma inovadora, no território nacional, de abordagem jurídica e também como alternativa ao sistema tradicional judiciário adotado para tratar os conflitos, nos quais se valoram a cooperação e a disponibilidade em promover a solução, destacando-se, via de consequência, como elementos imprescindíveis para a construção de um consenso entre os mediandos.

É plenamente perceptível que a mediação exige terreno próprio para atuação, em decorrência dos aspectos a que se propõe, notadamente a mudança cultural no tocante ao enfrentamento do conflito, já que suas bases se pautam na busca de um consenso qualitativo que só pode ser alcançado com o tempo e com a mudança cultural das partes que preferencialmente esperam ouvir, atender uma ordem do Estado a tomar uma decisão por si. Sobre tal assunto, Dierle José Coelho Nunes (2011, p. 174) afirma “que existem situações em que os acordos são impostos, mesmo quando sejam inexequíveis para permitir a pronta “resolução do caso”, com a adequação à lógica neoliberal de produtividade”, e isso, por óbvio, não é o que se espera da mediação de conflitos. Neste passo, a mediação

propõe a responsabilização dos envolvidos para tratarem o conflito, de maneira que consenso seja resultante da conjunção de esforços e reflita as vontades dos medianos, não se traduzindo, via de consequência, em um pronunciamento emanando por um terceiro (Estado-juiz), alheio às nuances e particularidades que emolduram o dissenso.

3. A comunidade como locus de promoção das práticas de mediação e o empoderamento do indivíduo no tratamento de conflitos

A comunidade, em um primeiro momento, seria aquilo ao qual o indivíduo está ligado e aquilo que o liga e outros indivíduos. De igual modo, como Fabiana Marion Spengler (2012, p. 154) assinala, a comunidade é também aquilo que engole o indivíduo, tornando-o “apenas mais um”, que faz indistinta a identidade, uma vez que inclui no mesmo espaço no qual os demais indivíduos estão incluídos e isso, corriqueiramente, pode significar perder a subjetividade, a individualidade, a autonomia e a subjetividade. Essa complexidade e fragmentação da realidade social são os traços característicos da contemporaneidade, impressos nas esferas mundial e local. Os grupamentos humanos unidos por diversas identidades, dentre elas a territorial, que confere à comunidade o status de *locus* propício para o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a transformação social. “Onde há coesão social, há identidade compartilhada, cuja criação depende da mobilização social e do envolvimento com os problemas e soluções locais”. (BRASIL, 2008, p. 26)

Ora, desenvolver a comunidade é um processo complexo que agrega valores éticos à democracia e constrói laços de solidariedade, sendo imprescindível a promoção de esforços para o amadurecimento da população, de maneira a gozar de autonomia para tratar os conflitos e dissensos existentes, de maneira positiva e responsavelmente compartilhada. Cuida assinalar, neste sedimento, que “tudo aquilo que puder ser feito pela própria sociedade deve ser feito por ela, quando ela não puder fazer, o Estado interfere, mas não se trata de um Estado mínimo ou máximo, mas sim do Estado necessário” (MONTORO, 2002). Essas palavras, proferidas pelo professor André Franco Montoro, em Seminário sobre o “Federalismo e o fortalecimento do poder local”, expressam o coração do tema ora posto em reflexão: a perspectiva de um Estado mediador, que se encontra em um *meio termo* (nem absenteísta, nem intervenor) e abraça um povo que se coloca como ator e responsável pela realidade que o cerca. Nessa projeção, sinaliza-se para o fenômeno do fortale-

lecimento da sociedade civil, consolidando sua responsabilidade na realização do *bem comum*, tendo por meta a efetivação de uma democracia possível, com a concretização do primado da dignidade da pessoa humana e o reconhecimento de valores como a solidariedade e a participação popular.

É possível destacar que as comunidades periféricas, que florescem à margem dos centros urbanos oficiais, tais como assentamentos e favelas, permitem aos seus moradores a consolidação de uma identidade comunitária, na qual “têm voz e vez podem colocar em ação suas iniciativas, desenvolvem sua criatividade, mas seu ser não se esgota nelas mesmas: elas se completam na medida em que se tornam um ‘ser para’” (GUARESCHI, 2009, p. 96), exercitando sua plena vocação de animal político e social. Ainda que seja experimentado viver em um tempo de *judicialização da política* e de *ativismo judicial*, no qual o magistrado não é simplesmente *la bouche de la loi*, agindo ativamente ante as mazelas e falhas das instituições, é forçoso reconhecer que esse ativismo (igualmente foco de críticas) não é capaz de dar vazão a todas as necessidades e emergências que surgem a cada dia na realidade de cada comunidade.

Na esfera do Poder Judiciário, os obstáculos a seu acesso são notáveis, principalmente àqueles menos favorecidos, o que estimula o desenvolvimento e a consolidação de novas fórmulas, surgindo, neste contexto, a *mediação comunitária*, como força pulsante na solução de conflitos. Superando a realidade de que a maioria desconhece seus direitos (e deveres) e que o processo judicial essencialmente dispendioso, o é proporcionalmente ainda mais caro aos mais pobres, como já observou Boaventura de Souza Santos (1985, p. 167). Assim, a mediação comunitária se fortalece “por perseverar as relações socioafetivas, encarando o indivíduo como responsável por suas próprias ações e, como tal, capaz de solucionar seus problemas, atuando como sujeito de seu destino, desperta a mediação nos que a ela recorrem a consciência de seu papel de ator social” (MOREIRA, 2007, p. 212). Neste quadrante, a mediação, ao preservar o respeito à dignidade do indivíduo, resgata em sua clientela o sentimento de cidadania que neles se encontra dormente.

Na atualidade, o Brasil verifica um acentuado quadro de conflitos sociais que se estender por distintos segmentos. Trata-se de uma generalização de conflitos que se desenvolve fomentado pelo estresse da contemporaneidade, conjugado com a ausência de mecanismos eficientes na resolução de conflitos, de maneira extrajudicial e que permita a manuten-

ção das relações continuadas. “Áreas urbanas e rurais, bairros de diferentes classes e também escolas estão sendo palco de agressões físicas e psicológicas quase diárias, gerando uma sensação de insegurança e revolta na população do país” (SALES; ALENCAR & FEITOSA, 2009, p. 282). Tal fato decorre, em especial, devido à erosão das instituições sociais que são responsáveis pelo desenvolvimento dos cidadãos e pela segurança dos indivíduos. Neste aspecto, comumente destaca-se que a família, a escola e os órgãos de segurança pública, entre outros, estão falhando no cumprimento de suas funções sociais. Denota-se, deste modo, que nas últimas décadas houve um progressivo esfacelamento da estrutura que sustenta a sociedade brasileira, agravo robustamente em decorrência da distorção de valores e costumes, bem como influenciado pelo ritmo frenético que caracteriza a vida contemporânea, em especial nos grandes centros.

Salta aos olhos que, em decorrência da contínua judicialização dos conflitos e o ativismo propiciado à população, acarretam o engessamento do Poder Judiciário que, em razão do vultoso número de demandas ajuizadas diariamente, assim como ausência de recursos humanos suficiente e um sistema processualista desarmonioso com a realidade em que está inserido, não logra êxito em uma de suas funções estruturantes, qual seja: a pacificação social. José Luis Bolzan de Moraes e Fabiana Marion Spengler (2008, p. 54) destacam que “o conflito transforma o indivíduo, seja em sua relação um com o outro, ou na relação consigo mesmo, demonstrando que traz consequências desfiguradas e purificadoras, enfraquecedoras ou fortalecedoras”. Em razão deste caótico cenário, no qual o desgaste das partes e o agravamento do conflito se tornam uma constante, conjugado com a necessidade de desenvolvimento de uma cultura pautada no diálogo entre os indivíduos, em especial nas comunidades, observam-se, em especial nas últimas três décadas, o desenvolvimento e a implantação de projeto que buscam a mediação de conflitos, sendo empregado como instrumento que “objetiva não apenas auxiliar a boa resolução de litígios entre as partes envolvidas, mas bem administrar as relações existentes, para que as pessoas mantenham seus vínculos afetivos e possam construir uma sociedade fundada numa cultura de paz”. (SALES; ALENCAR & FEITOSA, 2009, p. 290)

No mais, cuida destacar que uma sociedade democrática é caracterizada pela existência de cidadãos capazes de solucionar, com habilidade, os problemas e embates sociais, decorrentes do convívio com outros indivíduos, em especial quando o fenômeno judicializante que vigora no

Brasil obsta a pacificação social e a manutenção dos laços de convivência contínua, estando voltado para o julgamento mecânico das lides e atendimento de metas. Tal capacidade, com efeito, decorre da estruturação de uma educação associada ao desenvolvimento da acepção estrutural de cidadão, enquanto integrante da vida pública, e por meio da prática cotidiana da participação livre e experiente da cidadania. “Participação e cidadania são conceitos interligados e referem-se à apropriação pelos indivíduos do direito de construção democrática do seu próprio destino” (NASCIMENTO, 2010). Ora, é verificável que ambos estão umbilicalmente atrelados, porquanto a cidadania só é substancializada na presença de uma participação social entendida enquanto ação coletiva e o seu exercício consciente, voluntário e conquistado. Nesta esteira, a construção de uma vivência democrática transparente reclama uma gestão que se alicerce na inclusão da comunidade em geral, assegurando, por extensão, a igualdade de participação, tal como possibilite a expressão das ideias que possam ser discutidas em momento de deliberação coletiva.

Assim, é imprescindível o exercício da comunicação, eis que quando os indivíduos passam a ter oportunidade plena de interagir, debater e deliberar a respeito dos problemas concretos que a comunidade apresenta diariamente, é desenvolvido a capacidade de lidar com estes problemas, bem como convergir esforços para a sua resolução. Ao lado disso, não se pode olvidar que em um procedimento tão livre e autocorretivo de intercomunicação, o surgimento de conflitos entre os indivíduos é algo inevitável, principalmente que cada um tem seu modo de encarar as necessidades, fins e consequências, tal como tolerar níveis de desgaste. Com realce, a solução para tais conflitos está jungida na cooperação amigável, sendo que as controvérsias devem ser convertidas em empreendimentos cooperativos, nos quais as partes aprendem possibilidades de se expressar. A gestão democrática e participativa de conflitos requer o desenvolvimento de um olhar de cada espaço como um elo de resolução das pendências e colisões de interesses interpelando os envolvidos e os demais integrantes da comunidade à participação e ao envolvimento nesse procedimento.

É possível destacar, em um primeiro momento, que a mediação consiste em um procedimento consensual de resolução de conflitos por meio do qual um terceiro indivíduo, imparcial e capacitado, escolhido ou aceito pelas partes, atua para encorajar e facilitar a resolução de conflitos. Os mediados estruturam a decisão que melhor os satisfaça, sendo resultantes da convergência das vontades de ambas as partes, estando, portan-

to, atento às particularidades e nuances da situação concreta. Verifica-se, assim, que há a desconstrução da ideologia pautada no ganhador-perdedor, que vigora no sistema tradicional judiciário, passando, em seu lugar, subsistir uma abordagem assentada na cooperação entre as partes envolvidas e não na competição beligerante processual. É observável, neste cenário, que a mediação se apresenta como um instrumento de solução de litígios, empregado pelas próprias partes que, impelidas pelo diálogo, encontram uma alternativa ponderada, eficaz e satisfatória.

A mediação comunitária, nesta faceta, retira do conflito o seu aspecto negativo, conferindo-lhe um significado positivo, natural e imprescindível para a lapidação das relações, tal como a sua boa administração representa o percurso para o entendimento e para o restabelecimento da pacificação entre as partes. Sobre o tema, Gláucia Falsarella Foley (2011, p. 252) salienta que

quando a prática da mediação ocorre na esfera comunitária, pode haver uma integração das estratégias de fortalecimento da comunidade: o acesso à informação, a inclusão e a participação, a corresponsabilidade, o compromisso e a capacidade de organização local.

Em decorrência de seus aspectos característicos, a mediação se revela como um mecanismo de solução adequado a conflitos que abordem relações continuadas, aquelas que são mantidas apesar do problema existente. Tal fato deriva da premissa que nessa espécie de conflitos se encontra as maiores dificuldades para a manutenção do diálogo e da comunicação, em razão da intensidade dos sentimentos envolvidos e da proximidade existente entre as partes, configurando verdadeiro obstáculo a reflexão. “A mediação conduz a um determinado grau de democratização, equivalente à realização de cidadania plena alcançada por quem dela participa, ao passo em que gere cidadãos ativos que compartilham efetivamente da vida social de sua comunidade”, como bem evidencia Vanessa do Carmo Nascimento (2010).

A mediação comunitária representa a coesão e a solidariedade sociais desejando a efetividade das chamadas *democracias de alta intensidade*. A mediação comunitária aglomera as comunidades mais carentes em busca da solução e prevenção dos seus conflitos, almejando a paz social, com base na solidariedade humana. Sendo essa mediação realizada em comunidades periferias, onde o desrespeito aos direitos constitucionais é flagrante, representa um meio ainda mais efetivo de transformação da realidade. A mediação comunitária é um processo democrático de solução de conflitos, na medida em que possibilita o acesso à justiça (reso-

lução dos conflitos) à maior parte da população de baixa renda. Além de possibilitar essa resolução, oferece aos cidadãos o sentimento de inclusão social. Ao lado disso, quadra salientar que a base do processo de mediação é o princípio da solidariedade social. A busca de soluções adequadas para casos, pelas próprias partes, incentiva a conscientização das mesmas para a necessidade da convivência em paz.

Conforme sublinha Lília Maia de Moraes Sales (2004, p. 136), a mediação comunitária estimula o indivíduo a participar ativamente da vida política da comunidade em dois sentidos: “quando possui a responsabilidade de resolver e prevenir conflitos (mediador) e ainda quando se tem a certeza de que existe um local, próprio da comunidade, direcionado a resolver as controvérsias que apareçam (mediados)”. Desta feita, a mediação comunitária viabiliza a construção de uma identidade política comum, ou melhor, a construção de um senso de pertencimento físico e espiritual com relação a uma dada localidade, privilegiando a comunidade como o *locus* fértil para o exercício de tal método de tratamento de conflitos. Ao promover a capacidade para a autogestão dos conflitos, empodera a comunidade sob uma perspectiva relacional, afixando um poder comunitário expressado no “poder com o outro”; na horizontalidade da conquista compartilhada e no resgate da consciência de que cada ser humano, num contexto coletivo, identifica-se como ator social, protagonista de destinos.

4. Mediação comunitária como axioma de efetivação da democracia participativa: o fomento do diálogo na comunidade para a construção de decisões coletivas

À sombra do pontuado até o momento, cuida anotar que, em sede de mediação, subsiste um cuidado, por parte do mediador, de promover a facilitação do diálogo entre as partes, de modo a viabilizar a comunicação pacífica e a discussão efetiva dos conflitos. “O ato de conversar (ou seja, não somente falar, mas também ouvir) e de poder olhar o problema de novas maneiras ajuda as pessoas a encontrarem, juntas, os melhores caminhos para a solução de seus conflitos” (BRASIL, 2008, p. 16). Nesta linha, conforme Ana Karine Pessoa Cavalcante Miranda Paes de Carvalho ([s.d.], p. 04) destacou, diálogo não tem seu sentido associado apenas a manutenção de uma conversa, mas sim na possibilidade de se colocar no lugar do outro, a fim de compreender seu ponto de vista, respeitar a opinião alheia, compartilhar as experiências vividas, partilhar a informa-

ção disponível e tolerar longas discussões para se alcançar um consenso que satisfaça tanto os envolvidos quanto à comunidade direta e indiretamente afetada. Dentre os principais objetivos adotados por este procedimento, é possível mencionar a solução extrajudicial dos conflitos. Entrementes, em que pese sua importância, cuida destacar que essa não deve ser o único fito a ser ambicionado na mediação de conflitos; ao reverso, outros objetivos da mediação devem ser enfocados, como, por exemplo, a má administração dos conflitos, o que permite o tratamento adequado do problema e a manutenção dos vínculos afetivos existente entre as partes, tal como a busca pela inclusão social e da pacificação social.

Neste aspecto, verifica-se, por mais uma vez, que a mediação é instrumento apto ao desenvolvimento do diálogo entre os envolvidos, com o auxílio e participação da comunidade, de modo geral, para que seja possível a superação do litígio, bem como a afirmação dos valores estruturantes da própria democracia participativa, despertando no cidadão a necessidade de um papel ativo.

Busca-se trabalhar a mediação como instrumento de promoção da paz social e de diminuição da violência. Assim, a paz social é entendida como algo que vai além da inexistência de violência física e moral, passando pela necessidade de efetivação dos direitos fundamentais. (SALES; ALENCAR & FEITOSA, 2009, p. 291)

Com efeito, a estruturação de um diálogo entre os envolvidos e a pacificação social não são alcançadas em comunidades em que há fome, elevados índices de desemprego, indivíduos realizando trabalhos forçados ou mesmo em condição análoga à de escravidão, maciça exploração sexual infantil, carência de moradias dignas, baixos níveis de educação e saúde, além de outras mazelas sociais que interferem, de maneira direta, no desenvolvimento harmônico e sustentável da sociedade, afetando, inclusive, na paz social.

Fomenta-se a paz quando se resolve e previne a administração inoperante dos conflitos; quando se busca promover o diálogo; quando se possibilita a discussão sobre direitos e deveres, bem como responsabilidade social; quando se viabiliza a substituição o sentimento de competição, inerente ao sistema adversarial estruturado no Brasil, pelo ideário de cooperação. “É nos espaços de participação construídos através de uma mediação democrática que os envolvidos aprendem e vivenciam a cidadania. Rompendo o silêncio, abre-se à participação para além dos espaços privados da comunidade” (NASCIMENTO, 2010), contribuindo, assim, para o fortalecimento deste ambiente social e, secundariamente, na

construção de um Estado que propicie a democracia participativa em seus plurais desdobramentos. Ora, a mediação, na condição instrumento pacífico e participativo de resolução de conflitos, vindica das partes envolvidas o diálogo acerca dos problemas, dos comportamentos, dos direitos e deveres de cada um, sendo que toda essa discussão se assenta na forma cooperativa, fortalecendo o compromisso ético com o diálogo honesto.

Há que se reconhecer, neste cenário, que o fomento ao empoderamento dos indivíduos propicia um processo transformativo aberto e externado pela participação cidadã, culminando na autonomia de tratamento de conflitos, ao tempo em que fortalece o desenvolvimento comunitário. Ao lado disso, os objetivos ambicionados pela mediação em comento consistem no desenvolvimento entre a população de valores, conhecimentos e comportamentos que conduzam ao fortalecimento de uma cultura de paz. De igual modo, em substituição a tradição visão adversarial ganhador-perdedor, enfatiza-se a relação entre os valores e práticas voltados à realização da democracia e da convivência pacífica, contribuindo para a construção de um consenso entre os indivíduos, no qual o respeito e a tolerância são os aspectos característicos mais proeminentes. Há um caminho para o exercício da cidadania participativa, consistente na possibilidade da busca conjunta, consciente e amadurecida das partes envolvidas em prol do tratamento do conflito existente. Juan Carlos Vezzulla (2010, p. 56) salienta que

a mediação, recuperando os conceitos de participação responsável da comunidade na abordagem e na resolução dos conflitos entre seus integrantes, foi fortalecendo a sua identidade e, com isso, consolidou a capacidade de protagonismo dos moradores.

“A mediação nas comunidades traduz o exercício de cidadania e de democracia, pois permite que os cidadãos, até então socialmente excluídos, resolvam por si mesmos seus conflitos com o auxílio de um mediador” (CARVALHO, [s.d.], p. 05). Com efeito, por estar calcada em uma mudança de cultura, a mediação possibilita aos indivíduos, até então, marginalizados a possibilidade de terem responsabilidade sobre suas vidas e serem incluídos socialmente, reafirmando o preceito basilar de empoderamento dos envolvidos. Mais que simplesmente dialogar (conversar), a abordagem do conflito, a partir de uma perspectiva pautada na responsabilidade solidária e compartilhada, assegura aos mediandos a construção de um consenso decorrente da confluência de vontades, no qual se deteriora a ideologia de *ganhador-perdedor*, edificando, em seu lugar, uma doutrina em que ambas as partes são exitosas ao final. Há uma participação direta dos envolvidos na tomada de decisão, de maneira

que o consenso atingido reflete a vontade livre, consciente e amadurecida dos envolvidos, exercendo uma democracia participativa plena, sem mitigações ou obstáculos, o que repercutirá diretamente na qualidade de vida.

Convém destacar que “a mediação desenvolvida em bairros das cidades (mediação comunitária) propicia o diálogo entre as pessoas que convivem diariamente, auxiliando na solução dos seus conflitos e contribuindo para a construção da paz social” (SALES; ALENCAR & FEITOSA, 2009, p. 292). Ora, como a prática da mediação estabelece a reclamação ativa dos envolvidos no tratamento de conflitos, passa-se a não apenas a debater sobre questões de feição individual, mas também questões de aspecto coletivo. As experiências brasileiras em mediação, especialmente aquelas realizadas nas periferias dos municípios, têm revelado mudanças de comportamento das pessoas: tornaram-se mais participativas nas decisões individuais e coletivas, refletindo a conjunção de esforços entre os envolvidos, compartilhando a responsabilidade em relação ao tratamento do conflito. É possível, assim, observar que a mediação, ao fomentar o empoderamento dos indivíduos, na construção dos consensos e responsabilidade compartilhada, também alimenta a participação do cidadão na tomada de decisões, conscientizando-o não apenas acerca das questões individuais, mas também sobre as questões coletivas e seus desdobramentos.

5. Considerações finais

Diante do cenário apresentado, é possível pontuar que, conquanto a *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988, também nomeada de “Constituição Cidadã”, assegurar, formalmente, o acesso à justiça, há que se salientar que o Poder Judiciário, em decorrência do pragmatismo existente e da visão processual adotada, diariamente, frustra a promoção de tal direito. Na realidade, a busca insaciável por diminuição de processos, com emissões de pronunciamentos do Estado-juiz, pautado, corriqueiramente, na distorcida visão do acordo como elemento de satisfação das partes, apenas atende o aspecto quantitativo de índices e dados que buscam demonstrar que o Judiciário, como zeloso e sensível Poder constituído, trava uma batalha pela materialização do princípio da duração razoável do processo. Ora, a falaciosa cultura acordista, adotada no modelo nacional, não trata o conflito nem as causas que o desencadeiam; ao reverso, fomenta apenas o tradicionalismo adversarial arraigado que,

imperiosamente, agrupa os envolvidos em polos conflitantes que, uma vez infantilizados pelo monopólio na solução dos litígios, transferem ao terceiro, Estado-juiz, a capacidade de gerir o dissenso e determinar, a partir do arcabouço jurídico posto, qual dos envolvidos é detentor do direito pleiteado ou mesmo quem ganha e quem perde.

Em oposição à visão negativa de abordagem dos conflitos, a mediação, como método extrajudicial de tratamento dos dissensos, busca promover uma mudança cultural, pautada no empoderamento dos envolvidos, de modo que, a partir do diálogo e amadurecimento dos medianos, seja possível estabelecer uma responsabilização compartilhada, em substituição à figura do culpado, culminando na construção de consensos que decorram, de fato, da confluência da vontade dos envolvidos. Não mais vigora a ideologia dualística do ganhador-perdedor, mas sim uma ótica seguindo a qual o diálogo estruturado permite que ambos os envolvidos experimentem uma nova percepção do conflito, algo intrínseco e inseparável da convivência em sociedade. A cultura de empoderamento dos indivíduos possibilita que seja desenvolvida uma autonomia participativa que refletirá diretamente na construção dos consensos formados, eis que derivarão da conjunção de esforços e anseios dos envolvidos. Neste cenário, o consenso é fruto da vontade dos envolvidos que, uma vez empoderados, logram êxito na gestão do conflito e no melhor mecanismo para tratá-lo, distinguindo-se, via de consequência, do pronunciamento estatal que, corriqueiramente, é imposto pelo julgado, alheio às nuances e aspectos caracterizadores dos envolvidos, estando atrelado apenas ao arcabouço jurídico.

Inexiste a figura do juiz togado, cuja legitimidade é proveniente do reconhecimento dispensado pelo Estado e pelo sistema burocrático, mas sim o mediador, o terceiro imparcial, escolhido consensualmente pelos envolvidos, cuja legitimação decorre do próprio reconhecimento da comunidade que, ao invés de emanar uma decisão, apenas orientará a condução do diálogo, permitindo que os medianos alcancem o tratamento mais adequado ao conflito existente. À luz do exposto, a mediação desenvolvida em comunidades se apresenta como robusto instrumento de empoderamento dos envolvidos, eis que possibilita o desenvolvimento de uma cultura participativa, na qual os indivíduos passam a gozar de autonomia e amadurecimento necessário para tratar os dissensos, sem que haja a necessária intervenção do Estado-juiz e todo o aparato processual enrijecido que o sustenta. Em especial nas comunidades que florescem à margem das cidades oficiais, que padecem da atuação ativa do Estado,

sendo, por vezes, governada por um poder paralelo, decorrente do poder do tráfico de drogas, necessário se faz a estruturação de mecanismos que permitam a preservação dos cidadãos, o fortalecimento de uma mentalidade que busque o restabelecimento da pacificação social e manutenção das relações contínuas.

Assim, diante cenário no qual as pessoas são desassistidas em seus direitos individuais e sociais, na tentativa de melhorar a qualidade de vida através da pacificação e participação social. É possibilitada uma valoração dos aspectos compartilhados pelas comunidades e não apenas um saber técnico-jurídico, por vezes, estranho àquelas, tendente a edificar barreiras que obstam o diálogo e tão somente hierarquiza os envolvidos. É o cidadão quem orienta a gestão do conflito, promovendo o diálogo e a mudança cultural, retirando do Estado o monopólio tal tarefa. Em tom de arremate, mediação, mais que um conjunto de técnicas e métodos extrajudiciais que tratam o conflito, é sinônimo de autonomia e exercício de democracia participativa, permitindo que o indivíduo seja capaz de construir consensos, superar as divergências e promover uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, Roberto Portugal. *Juizados especiais: a nova mediação parraprocessual*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

BEZERRA, Tício. A mediação enquanto instrumento de emancipação da cidadania e de democratização da justiça e do direito. *Revista Direito & Sensibilidade*, 2011, p. 211-226. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/enedex/issue/current>>. Acesso em: 24-10-2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. *O que é justiça comunitária?* Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br>>. Acesso em: 24-10-2016.

CARVALHO, Ana Karine Pessoa Cavalcante Miranda Paes de. *Mediação comunitária: um caminho para a práxis cidadã e democrática?* Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br>>. Acesso em: 24-10-2016.

CEARÁ. *Ministério Público do Estado do Ceará*. Disponível em: <www.mpce.mp.br>. Acesso em: 24-10-2016.

FOLEY, Gláucia Falsarella. A justiça comunitária para emancipação. In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Doglas César. (Orgs.). *Justiça*

restaurativa e mediação: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. Ijuí: Unijuí, 2011.

_____. *Justiça comunitária, por uma justiça de emancipação*. Belo Horizonte: Fórum, 2003.

GARCIA, Cláudia Moreira Hehr; VERDAN, Tauã Lima. A mediação no novo *Código de Processo Civil Brasileiro*: críticas à efetivação do instituto de composição de litígios, a partir de uma análise construtiva das tradições *civil law* e *common law*. In: PINHO, Humberto Dalla Bernardina de et al. (Orgs.). *Mediação judicial e garantias constitucionais*. Niterói: PPGSD, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de liberação. In: GUZZO, Raquel de Souza Lobo; LACERDA JUNIOR, Fernando. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina*: o resgate da psicologia da libertação. Campinas: Alínea, 2009.

LOPES, Carla Patrícia Frade Nogueira. Mediação comunitária. In: *Seminário de Mediação e Conciliação do TJDF*: Reflexões e Desafios, 2012, Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br>>. Acesso em: 24-10-2016.

MENDONÇA, Angela Hara Buonomo. *Mediação comunitária. Uma ferramenta de acesso à justiça?* 2006. Mestrado (Dissertação). Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br>>. Acesso em: 24-10-2016.

MONTORO, André Franco. *Federalismo e o fortalecimento do poder local no Brasil e na Alemanha*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2002.

MORAIS, José Luis Bolzan de; SPENGLER, Fabiana Marion. *Mediação e arbitragem*: alternativas à jurisdição. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

MOREIRA, Sandra Mara Vale. *Mediação e democracia: uma abordagem contemporânea da resolução de conflito*. 2007. Mestrado (Dissertação). Universidade de Fortaleza/Fundação Edson Queiroz, Fortaleza.

NASCIMENTO, Vanessa do Carmo. Mediação comunitária como meio de efetivação da democracia participativa. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 83, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 24-10-2016.

NUNES, Dierle José Coelho Nunes. *Processo jurisdicional democrático*. Uma análise crítica das reformas processuais. Curitiba: Juruá, 2011.

RIOS, Paula Lucas. Mediação familiar: estudo preliminar para uma regulamentação legal da mediação familiar em Portugal. *Verbo Jurídico*, vol. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.verbojuridico.com>>. Acesso em: 24-10-2016.

SALES, Lília Maia de Moraes. *Justiça e mediação de conflitos*. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

_____; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de; FEITOSA, Gustavo Raposo. Mediação de conflitos sociais, polícia comunitária e segurança pública. *Revista Sequência*, n. 58, p. 281-296, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 24-10-2016.

_____; LIMA, Martônio Mont'Alverne Barreto; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre. A mediação como meio democrático de acesso à justiça, inclusão e pacificação social: a experiência do projeto casa de mediação comunitária da Parangaba. In: XVII Congresso Nacional do Conpedi, *Anais...*, 2008, Brasília, 20-22 nov., p. 707-729. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br>>. Acesso em: 24-10-2016.

SANTA CATARINA. Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina. *Mediação familiar*: formação de base. Florianópolis: 2004. Disponível em: <<http://www.tj.sc.gov.br>>. Acesso em: 24-10-2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. A sociologia dos tribunais e a democratização da justiça. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, João Roberto da. *A mediação e o processo de mediação*. São Paulo: Paulistanajur, 2004.

SOARES, Samira Iasbeck de Oliveira. *Mediação de conflitos ambientais*: um novo caminho pra a governança da água no Brasil?. Curitiba: Juruá, 2010.

SPENGLER, Fabiana Marion. *Da jurisdição à mediação*: por uma outra cultura no tratamento de conflitos. Ijuí: Unijuí, 2010.

_____. *Fundamentos políticos da mediação comunitária*. Ijuí: Unijuí, 2012.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. *Mediação de Conflitos e práticas restaurativas*. 2. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Método, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VEZZULLA, Juan Carlos. A Mediação Comunitária: desafios e perspectivas. *Revista da Faculdade de Direito UniRitter*, Porto Alegre, n. 11, p. 47-60, 2010.

WALTRICH, Dhieimy Quelem; SPENGLER, Fabiana Marion. Reflexões acerca da mediação comunitária como estratégia prática de cidadania participativa. *Revista de Estudos Jurídicos da UNESP*, ano 17, n. 25, p. 161-181, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br>>. Acesso em: 24-10-2016.

WARAT, Luis Alberto. *O ofício do mediador*. Florianópolis: Habitus, 2001.

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DISCURSIVA
DO GÊNERO LETRA DE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA**

Célia Maria Barbosa de Moraes Lima (UFAC)
celiamoraes.pac@gmail.com

Maria das Dores Melo de Souza (UFAC)
dora10melo@gmail.com

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)
lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

Nesta comunicação objetiva-se apresentar uma proposta de aula em língua portuguesa para o último ano do ensino fundamental II. Em uma perspectiva de letramento, trabalha-se com o gênero letra de música popular brasileira, considerando que este gênero é muito prestigiado pelos jovens e que tal trabalho produz, em geral, aulas dinâmicas, atraentes e com aprendizagens significativas para os alunos, levando-os a refletir sobre a temática social, as precárias condições de vida de milhões de brasileiros, as injustiças sociais, a falta de oportunidade das classes mais pobres, dentre outros. Abordar assuntos que tratam de realidades, muitas vezes, tão próximas dos jovens, constrói um elo significativo entre o que se estuda e o que se vive, promovendo não apenas conhecimento, mas uma profunda reflexão sobre o sistema social, político e econômico em que vivemos, reconhecendo-se como um ator social. O papel da escola é promover conhecimento, inserido neste contexto realístico, o aluno pode colocar-se de forma consciente e crítica acerca de sua própria realidade. Para que consiga ler e dar significado ao que leu, ele precisa ter o conhecimento da língua como estrutura e como código a ser decifrado. A visão de análise discursiva do gênero letras da Música Popular Brasileira fundamenta-se em Mikhail Bakhtin (1953/1979), Irandé Antunes (2009), Luiz Antônio Marcuschi (2008), William F. Hanks (2008), Darcilia Marindir Pinto Simões (2006), Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2012).

Palavras-chave: gêneros. música. ensino. aluno.

1. Introdução

Um dos maiores problemas que o professor de língua portuguesa enfrenta é a falta de interesse dos alunos em aprofundarem-se nos conhecimentos da norma culta da língua materna. Essa problemática advém do fato de que, na maioria das vezes, dentre outros fatores, essas aulas se resumem ao ensino da gramática, feito através da memorização de regras e exercícios de fixação, constituindo-se, portanto, em um ensino desconstruído, fora do cotidiano do aluno e que não leva em consideração

os saberes que ele já adquiriu até ali.

Com o objetivo de romper com esse ciclo, pelo menos no nosso âmbito de atuação, apresentamos uma proposta de ensino de língua portuguesa sob uma nova perspectiva, realizada através da perspectiva de letramento voltada para a música popular brasileira, gênero que faz parte do cotidiano do aluno e que, além do caráter do entretenimento, possui uma informatividade e possibilidades múltiplas para se explorar. Dessas possibilidades adotamos a análise do discurso, com a identificação do contexto histórico em que a música foi produzida, o gênero musical, o público ao qual ela é dirigida, a temática, a relação entre ficção e realidade, a mensagem transmitida e a ideologia passada pelo compositor. Por outro lado, lançamos mão, também, da análise linguística, por meio de olhar criterioso dirigido à linguagem utilizada na música, bem como às relações semânticas, à finalidade da escolha do léxico, sua função e aplicabilidade no texto, pontuação, acentuação e o porquê das rimas.

Além das análises descritas, com essa prática de letramento, ainda é possível levar em consideração a interdisciplinaridade, pois dependendo da letra da música e da temática abordada, o professor tem a liberdade de apropriar-se de outras disciplinas para esclarecer com mais propriedade o que está sendo estudado. Com isso, apostamos no ensino e aprendizagem da língua padrão de forma prazerosa e divertida, recorrendo-se à leitura, à escrita e à oralidade, como letramento para o desenvolvimento cognitivo, e apropriando-se do gênero letra da música, como construção de enunciados verbais e não verbais ligados por elementos coesivos.

2. *Letramento: uma nova perspectiva para se trabalhar com a língua portuguesa*

O letramento entrou no discurso escolar em documentos que falam de currículo, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e emergiu na metade da década de 1980, através de vários pesquisadores que trabalhavam com a prática de uso da escrita. Segundo Angela Bustos Kleiman (2005, p. 12), letramento é um “Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às às competências necessárias para sua realização”. É o adentramento do indivíduo no mundo da escrita. Não se refere a um método específico, nem a uma habilidade, embora envolva várias habilidades, não é adquirido só na escola, mas em todos os lugares em que o homem absorva conhecimento

através da leitura e da escrita. Nossa proposta é orientar o aluno nessa imersão, de forma que ele consiga adentrar o mundo letrado com consciência crítica do que está fazendo, de forma prazerosa e significativa. Segundo Roxane Rojo (2009), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Tereza Cristina Wachowicz (2012, p. 25) completa, afirmando que o papel da escola é:

Proporcionar ao aluno a experiência de letramento, que o insira em atividades de ascensão social. Letramento é a experiência com o mundo letrado – desde o logotipo de empresas parasitas de nossa vida cotidiana até os textos acadêmicos de elaboração científica; desde as experiências familiares básicas de situação pragmática, como a do pedido, até a experiência de redação de tese de doutorado -, em suas implicações individuais sociais e políticas. (WACHOWICZ, 2012, p. 25)

Entende-se que é através do contato do estudante com o texto, que ele vai desenvolver o intelecto e elevar o nível de conhecimento de si e do mundo no qual está inserido, podendo assim exercer sua cidadania de forma crítica e consciente.

3. *O gênero letra de música popular brasileira como instrumento de ensino*

Nas orientações curriculares nacionais, a proposta de trabalho com o texto em sala de aula é baseada no gênero, principalmente com o que mais se aproxime da realidade do estudante, que faça parte do seu dia-a-dia. Segundo Maria do Socorro Oliveira (2014, p. 25) é a “ação da linguagem a partir da qual as pessoas interagem, oralmente ou por escrito, na vida social. O gênero não está circunscrito à dimensão linguística, ele contempla também dimensão cognitiva”. Por meio do gênero, conhecemos a cultura de um povo. Sua história, língua e costumes. Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 26) afirma que “[...] a circulação de gêneros textuais na sociedade mostra como a própria sociedade se organiza. Serve inclusive para perceber como se organizam valores e como se opera com eles”.

Foi na perspectiva de que, quando o gênero trabalhado é familiar ao aluno, ele absorve melhor o que se é ensinado, que escolhemos uma letra de música popular como instrumento para desenvolver nossa proposta de intervenção. Acreditamos que, além da linguagem ser acessível a todos, a música acompanha historicamente o desenvolvimento da hu-

manidade, fato comprovável em todos os registros da trajetória da história. De domínio público, a música está ao acesso de todos, facilita a interação social entre os alunos e entre alunos e professores. Segundo Márcia Nunes Faria (2001),

A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, na qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência. (FARIA, 2001, p. 4)

Segundo Darcília Marindir Pinto Simões (2006, p. 109), através da exploração de letras de música nas aulas de língua portuguesa, reconhecem-se as seguintes vantagens:

Possibilidade de lidar com um universo textual conhecido, propiciando assim a condução didático-pedagógica na linha de aprendizagem significativa; garantia de abordagem interdisciplinar imediatamente deflagrada entre literatura e música e oportunidade para a discussão das diferenças culturais a partir dos usos linguísticos documentados nas letras de música. (SIMÕES, 2006, p. 109)

Segundo Darcília Marindir Pinto Simões (2006), o estudo da língua através da letra de música também possibilita o acesso às variedades linguísticas, pois ela tem vários estilos, gêneros e variedades. Dependendo do público que a ouve pode ser composta na língua padrão ou coloquial, em ritmos lentos ou acelerados, com temáticas variadas, que vai da romântica à crítica social. Não tem compromisso com a verdade ou mentira, é composta para entreter o público a qual é dirigida. Darcília Marindir Pinto Simões (2006, p. 108) ainda afirma que:

Trata-se de estudo voltado para a variação linguística e para a análise dos contornos icônicos e expressivos, presentes nos textos musicais, partir dos quais o estudante é informado sobre a norma gramatical, a riqueza lexical e a conseqüente importância da escolha das palavras na produção textual. (SIMÕES, 2006, p. 108)

Esse gênero também possibilita o trabalho com temas transversais, que o MEC descreve como “temas voltados para a compreensão e construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio de participação política”. Temas como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural etc., que podem ser trabalhados em todas as áreas de conhecimento.

3.1. Análise do discurso

Beatriz Daruj Gil (2009) deixa claro que todo texto é escrito por alguém que transmite uma mensagem a seus interlocutores e essa mensagem dialoga com vários temas, ideologia, ponto de vista, objetivo definido, crítica social dentre outros. Para se trabalhar na perspectiva do letramento, é necessário que tudo isso seja identificado e debatido, para que o aluno possa entender o que está sendo transmitido e posicionar-se frente ao que foi colocado pelo autor. Conforme Mikhail Bakhtin (1997):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

O gênero textual não é estanque, ele evolui conforme evolui a humanidade, e com essa evolução vão surgindo outros e o professor precisa estar atento para perceber qual é o mais adequado para abordar determinado conteúdo em sala de aula. Além disso, o professor deve ter o cuidado de explorá-lo adequadamente, fazendo com que o aluno se aproprie do texto de tal maneira que consiga ler as entrelinhas. Tereza Cristina Wachowicz (2012) confirma isso no seguinte trecho:

Se o gênero é instrumento de interação social, a manifestação de linguagem que o sustenta manifesta as vozes da interação. Quer dizer, a comunicação humana não pode ser concebida simplesmente como manifestação de decodificação de informação. Há agentes envolvidos, que participam do processo comunicativo no controle do gênero, na apreensão da situação social e também na leitura de vozes implícitas ou explícitas que compõem o discurso. (WACHOWICZ, 2012, p. 28)

Para que o gênero textual seja construído e exerça a função social a qual se propõe, é necessária a tessitura adequada do texto, feita com a escolha apropriada do léxico e da gramática, de forma que se construa o significado necessário para a mensagem que se pretende transmitir com coerência e coesão; o que nos pede um estudo sobre análise linguística.

3.2. Análise linguística

Na análise linguística que propomos, os elementos gramaticais serão utilizados de maneira funcionalista, através da função que ocupam frente à intencionalidade do texto. Para Irlandé Antunes (2007),

O problema central dos cursos de línguas – materna e estrangeira – está longe de ser não ensinar gramática. É antes de tudo não ensinar apenas gramá-

tica; e, muito mais, é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical. Portanto, não se está propondo menos. Pelo contrário, se está pretendendo muito mais. (ANTUNES, 2007, p. 51)

Na proporção que o gênero vai sendo construído, o autor seleciona o léxico que será utilizado. Nesse momento, é levada em consideração a intencionalidade do texto e as palavras vão sendo escolhidas de acordo com a necessidade exigida para dar significado ao que se propõe transmitir com elas. Segundo Tereza Cristina Wachowicz (2012):

O professor de língua é um linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significado, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a uma situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas. (WACHOWICZ, 2012, p. 14)

Cabe ao professor de língua portuguesa explicar ao aluno o porquê de determinada palavra, ou grupo de palavras, estar ou estarem empregadas em determinado contexto, que efeito ela causa ali.

4. Proposta de intervenção

A proposta de intervenção aqui discriminada foi planejada para ser ministrada no 9º ano do ensino fundamental II, cumprindo uma carga horária de 04 horas aulas. Tem como objetivo fazer uma análise discursiva e linguística, com a letra da música: Problema Social, composta por Fernandinho e Guará e interpretada por Seu Jorge.

Letra da música

Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
Nem o bom menino que vendeu limão e
Trabalhou na feira pra comprar seu pão

Não aprendia as maldades que essa vida tem
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que nem conhecia a famosa FUNABEM
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém

Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance
de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete

Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social
Se eu pudesse eu não seria um problema social

(Ano de divulgação: 2005. Álbum: Ana & Jorge – Ao Vivo)

4.1. Procedimento metodológico

4.1.1. Análise do discurso

- a) **Primeiro momento:**
Levar a letra impressa da música para a sala de aula, distribuir entre os alunos, ler com eles e em seguida apresentar-lhes o áudio, ouvir e cantar juntamente com a turma.
- b) **Segundo momento:**
Perguntar aos alunos se já ouviram a música. Se já, onde e em que circunstância. Proporcionar um debate levando em consideração as respostas dadas.
- c) **Terceiro momento:**
Indagar a qual gênero musical pertence, que público a ouve, o que sabem sobre o gênero musical abordado. Após ouvi-los, explicar-lhes que o gênero é samba, de raízes africanas e surgiu no Brasil no início do século XX.
- d) **Quarto momento:**
Pedir aos alunos que leiam o título da música e expliquem o que significa “problema social”. Deixá-los à vontade para que possam expor seus conhecimentos sobre o assunto.
- e) **Quinto momento:**
Perguntar-lhes qual temática é abordada pela música. Levá-los a perceber a crítica feita à falta de políticas públicas que resolvam os problemas do menor abandonado.
- f) **Sexto momento:**
Em seguida fazer uma releitura da música, perguntar-lhes qual mensagem ela transmite, como o eu descrito se posiciona com relação à vida.
- g) **Sétimo momento:**
Apresentar a bibliografia do intérprete da música e pedir que os alunos façam uma análise comparativa entre a letra da música

em estudo e a vida de seu intérprete, através da *biografia do Seu Jorge*:

Primogênito de quatro filhos (os outros são Charles, Vitório e Rogério), Seu Jorge teve uma infância dura, mas tranquila no bairro Gogó da Ema, em Belford Roxo. Começou a trabalhar com dez anos de idade em uma borracharia, primeira de várias ocupações tais como contínuo, marceneiro e descascador de batatas em um bar. Serviu ao Exército Brasileiro em 1989-1990, no Rio de Janeiro, no Depósito Central de Armamento - DCArmt, fez curso de coroneiro militar no 2º Batalhão de Infantaria Motorizado Escola (Regimento AVAÍ), mas não se adaptou à vida militar, sendo licenciado em janeiro de 1990. As variadas profissões nunca ofuscaram o seu verdadeiro desejo de se tornar músico. Desde adolescente, frequentava as rodas de samba carioca acompanhando o pai e os irmãos em bailes funks e bailes charmes da periferia, e cedo começou a se profissionalizar cantando na noite. Foi aí que a morte de seu irmão Vitório em uma chacina levou a família à desestruturação, e Seu Jorge acabou virando sem-teto por cerca de três anos. A virada se deu quando o clarinetista Paulo Moura o convidou para fazer um teste para um musical de teatro. Foi aprovado e acabou participando de mais de 20 espetáculos com o Teatro da Universidade do Rio de Janeiro, como cantor e ator.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Seu_Jorge

4.1.2. *Análise linguística*

a) **Primeiro momento:**

Trabalhar a variedade linguística – perguntar aos alunos se a letra da música é composta em linguagem padrão ou coloquial, se aproxima da fala ou da escrita? Após ouvir a resposta deles, mostrar quais palavras pertencem à língua padrão e quais as que pertencem à língua coloquial.

b) **Segundo momento:**

Pedir que os alunos identifiquem:

- 1) Os *substantivos* da letra da canção e observem qual a função deles no processo de construção do texto.
- 2) Os *verbos*, por que a maioria aparece, no pretérito e uma minoria no presente.
- 3) As palavras que contêm *sílabas repetidas*, que efeito essa repetição causa no texto?

c) **Terceiro momento:**

Construir juntamente com os alunos o conceito de *substantivo*, *verbo* e *aliteração*, mostrando-lhes que todo o desenrolar da

música se desenvolve em torno do substantivo, é ele que nomeia os seres. Os verbos aparecem no pretérito porque o eu lírico da música se reporta a um tempo que já passou. A repetição das sílabas, denominada aliteração, constroem as rimas e a sonoridade.

d) **Quarto momento:**

Que interpretação se pode fazer das frases abaixo, levando em consideração a repetição do termo – *se eu pudesse* - a temática da canção?

- *Se eu pudesse* eu dava um toque em meu destino
- *Se eu pudesse* eu tocava em meu destino
- *Se eu pudesse* eu não seria um problema social.

e) **Quinto momento:**

Explicar que essa repetição enfatiza a impotência do eu lírico em resolver o problema exposto na música.

4.2. Avaliação

Distribuir na sala de aula o texto: “Círculo viciosos da pobreza”, ler, proporcionar um debate sobre a atual situação do menor abandonado no Brasil, levando em consideração sua retrospectiva histórica.

CÍRCULO VICIOSO DA POBREZA

O problema do menor abandonado não é de hoje. É uma patologia de muitos séculos e não é uma simples manifestação política que vai resolver esse problema. A questão sobre o menor abandonado é sistêmica, é estrutural, e perdurará por muitos séculos sem uma decisão precisa de como resolver tal dificuldade. Onde quer que esteja, o homem depara-se de imediato com menores infratores, com trombadinhas, com jovens prostitutas e com muitos outros tipos de delinquências juvenis que a sociedade capitalista cultiva, com grande intensidade. De quem é a culpa? O que fazer para minorar tal problema espinhoso na sociedade tão paternalista que existe nos dias atuais? Como atacar o problema? Finalmente, como conscientizar essa sociedade que aí está, a ver o menor abandonado como um problema de segregação, não só econômica, mas igualmente social?

(Luiz Gonzaga de Sousa)

5. Considerações finais

Esta sequência didática apresenta uma proposta de trabalho através do letramento. Propõe o estudo da língua portuguesa através do gênero letra de música popular brasileira, na qual se enfatizará as análises discursiva e linguística na letra da música *Problema Social*. Com a análise discursiva, serão estudadas leitura e interpretação de texto, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno sobre a temática tratada, associando ficção e realidade, promovendo análise comparativa entre a biografia do intérprete e a mensagem transmitida pela música. Na análise linguística, o foco será direcionado para as variedades linguísticas, o léxico escolhido e a função do substantivo, verbo e aliteração. Através do debate, os alunos poderão se posicionar acerca da problemática vivida por muitos jovens, podendo fazer uma leitura social e refletir sobre a diversidade linguística presente no texto estudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

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

CARRETA, Álvaro Antônio, et al. GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil (Org.). Modelos de Análises Linguísticas. São Paulo: Contexto, 2009.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis Chateaubriand. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CAEDRHS. Paraná, 2001.

HANKS, Willian F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008

KLEIMAN, Angela Bustos. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karina Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais*:

reflexão e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaiygangue, 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: Edufrn, 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUZA, Luiz Gonzaga de. *Ética e sociedade*. (2006). Disponível em: <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2006a/lgs-etic>>.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

**O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS:
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM EDITORIAL
E SEMINÁRIO NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Pedrinho Nascimento da Silva (UFAC)

prof.pedro.ist@gmail.com

Vera Lúcia Pires (UFAC)

vera-luciapires36@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho apresenta uma experiência didática com alunos do 9º ano do ensino fundamental II e visa descrever as etapas da sequência didática empregada para aprimorar a capacidade dos alunos de utilizar a linguagem na escuta, leitura e produção de textos orais ou escritos. Com base nos pressupostos teóricos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a proposta pedagógica foi organizada em torno dos conteúdos de língua portuguesa buscando atender às necessidades do trabalho com gêneros. Articulou-se em três eixos básicos: práticas de escuta/leituras de textos, prática de análise linguística textual (visando a funcionalidade e não a memorização de conceitos), e ainda, práticas de produção textual (visando a oralidade e a escrita, em um conceito de intergenericidade), tomou-se também como referências: Marcus Vinícius Knupp Barreto (2013) e Jean-Paul Bronckart (1999). As etapas são descritas de forma sistemática, abordando as situações fundamentais envolvidas no desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, obteve-se uma maior preparação do iniciante para a escrita de textos.

Palavras-chave: Gêneros textual. Experiência didática. Editorial. Seminário.

1. Introdução

A experiência descrita foi ministrada no 9º ano do ensino fundamental II, em uma escola pública. Com duração de 10 horas aula, realizada em março de 2015. O trabalho desenvolvido com capacidades de leitura, linguagem e produção textual, centrou-se em aprimorar a capacidade dos alunos de utilizar a linguagem na escuta, leitura e produção de textos orais ou escritos.

Em conformidade com os propósitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerou-se: “que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino de língua é a produção/recepção de discursos” (BRASIL, 1998). Já que é importante para o educando aprender a adequar-se a múltiplas demandas sociais, ser capaz de responder a diferentes propósitos comunicativos/expressivos, utilizar a linguagem para estruturar experiências e explicar a realidade, e ainda, contrapor por meio de argumentos sua interpretação da realidade a diferentes opiniões.

A proposta pedagógica, organizada em torno dos conteúdos de língua portuguesa: buscando atender às necessidades do trabalho com gêneros, se articulou em três eixos básicos: práticas de escuta/leituras de textos, prática de análise linguística textual (visando a funcionalidade e não a memorização de conceitos), práticas de produção textual (visando a oralidade e a escrita, em um conceito de intergeneridade²⁸).

Adotou-se para o trabalho em classe o gênero editorial “Precisamos falar sobre racismo” publicado no jornal online *A Gazeta do Povo*, em 02 de fevereiro de 2015. Serviu de base para aprender a estruturação do gênero argumentativo; compressão da construção argumentativa; exemplificar os argumentos de *autoridade, raciocínio lógico e comprovação*. A compreensão dos tipos de introduções e conclusões mais comuns foi possível por meio das ideias de Marcus Vinícius Knupp Barreto (2013). E, para compreensão de como se estrutura a argumentação, Jean-Paul Bronckart (1999). Para a pesquisa e produção textual, foram privilegiados temas transversais.

2. Um relato de experiência

A proposta foi desenvolvida no segundo bimestre, estruturada em uma sequência didática, com procedimentos de leitura, análise da linguagem textual e produção. Vale salientar que os alunos já dominavam a paragrafação. A seguir, a sequência didática e os procedimentos realizados:

2.1. A sequência didática

2.1.1. Apresentação da proposta aos alunos

Neste momento, foi realizado a etapa de apresentação da proposta aos alunos, todas as etapas de desenvolvimento do trabalho. Quando o educando é motivado a compreender as finalidades de um projeto, tanto ele quanto o professor têm maiores chances de obter sucesso. Neste momento, eles foram levados a compreender que era necessário seguir as etapas e todas as orientações. É necessário motivar a participação dos alunos em todo o processo. Ainda, neste momento, apresentamos a eles o editorial: “Precisamos falar sobre racismo” publicado no jornal online *A*

²⁸ *Intergeneridade* – “um gênero com a função de outro”. Para uma melhor compreensão leia-se Marcuschi (2008, Cap. 2).

Gazeta do Povo, em 02 de fevereiro de 2015.

2.1.2. *Partindo do conhecimento do aluno*

Neste momento foi realizado procedimentos de leitura e inferências. Leitura silenciosa, primeiro contato com o gênero e suas informações. Depois, realizamos alguns questionamentos afim de obter informações:

1. Você já leu um texto como este, antes?
2. Sabe qual o nome deste gênero?
3. O que o título do texto revela sobre ele?
4. Qual o tema tratado no texto?
5. Quais as informações vocês acharam mais relevantes para compreendê-lo?

A grande maioria dos alunos participou, dando suas contribuições e demonstrando um nível de leitura bem elevado. Um ponto curioso que não podemos deixar de citar é que conseguiram responder à questão 1, 3, 4, e 5 com bastante ênfase, todavia não conseguiram nomear o gênero, pois é demasiadamente complexo e para isso envolve uma série de fatos históricos e sociais:

Como é que se chega à denominação dos gêneros? Com certeza, as designações que usamos para os gêneros não são uma invenção pessoal, mais uma denominação histórica e socialmente constituída. E cada um de nós já deve ter notado como costumamos com alta frequência designar o gênero que produzimos. Possuímos, para tanto, uma metalinguagem riquíssima, intuitivamente utilizada e, no geral, confiável. Contudo é difícil determinar o nome de cada gênero de texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 163)

Interessante, que não foram capazes de nomear o gênero, porém inferiram que o texto apresentava “força argumentativa”. Revelamos que era um editorial e realizamos uma leitura coletiva, em que cada aluno lia um parágrafo. Depois, foi solicitado que anotassem no caderno as ideias centrais de cada parágrafo (conteúdo estudado no bimestre anterior). Em seguida, socializamos a ideia central de cada parágrafo.

2.1.3. *Contato do aluno com o gênero textual em estudo: ampliação do repertório sobre o gênero, por meio de leituras e análise de textos*

Neste momento, os alunos foram organizados em 8 grupos de 4 alunos e receberam exemplares da revista *Mundo Jovem*, coleção 2011, todas as edições do ano. Em todos os exemplares, os educandos tiveram contato com vários gêneros. Deveriam escolher um que se aproximasse do texto lido e na sequência realizassem uma comparação com o editorial “Precisamos falar sobre racismo”. Depois, falassem para os colegas sobre o texto lido, principalmente, sobre o tema, a intencionalidade do gênero, identificação do público-alvo, suporte de circulação. Afinal,

[...] analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentidos decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer. (ANTUNES, 2010, p. 49)

Esta etapa do trabalho foi plausível, visto que os alunos tiveram oportunidade de entrar em contato com vários outros editoriais. Um grupo discutiu o texto: "A violência do sistema e a criminalização dos jovens", e com bastante propriedade apresentaram a temática, a intencionalidade do gênero, o suporte de circulação e o público-alvo (conteúdos que foram estudados em aulas anteriores) e ainda realizaram o seguinte questionamento para a turma: “Quais são os caminhos para superar a violência que atinge os jovens?”. Foram além da proposta. Concluíram: somente a educação pode resolver o problema.

Depois, retomamos o texto “Precisamos falar sobre racismo” e foi entregue uma pequena atividade objetiva. Por meio dela foi possível revisar e abordar a finalidade, a temática abordada e o suporte de circulação.

Passou-se então aos procedimentos de organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero. Anotando no quadro a definição de editorial, que segundo Sérgio Roberto Costa (2008),

editorial é o artigo de opinião em que se discute uma questão ou assunto, apresentando-se o ponto de vista do jornal, da empresa jornalística ou do redator-chefe, da emissora de rádio ou televisão ou do responsável pelo programa. É também conhecido como artigo de fundo. Não vem assinado, diferentemente

dos artigos de opinião. (COSTA, 2008)

Foi solicitado que os alunos anotassem no caderno a definição.

2.1.4. Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero

Para que os educandos compreendessem a organização e sistematização de textos com propostas argumentativas adotou-se as teorias desenvolvidas por Jean-Paul Bronckart (1999). O teórico é referência nos estudos do texto argumentativo. Segundo Jean-Paul Bronckart (1999), a sequência de base argumentativa é constituída por quatro fases:

1. Fase de premissas – em que se propõem uma constatação de partida.
2. Apresentação de argumentos – em que se apresentam elementos que orientam para uma conclusão provável.
3. Fase de contra-argumentos – na qual se opera uma restrição em relação à orientação argumentativa.
4. Conclusão ou nova tese – na qual se integram os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Essa é uma sequência em que o interlocutor expressa ideias ou representações relativas a um tema dado, instigando a opinião, atitude ou o comportamento de um interlocutor, tornando crível ou aceitável um enunciado que se desenvolve em argumento, dados ou razões.

Jean-Paul Bronckart (1999) acrescenta que a escolha da sequência argumentativa evidencia que o agente produtor julga que um dos aspectos tratados no texto pode ser contestado pelo destinatário. Em virtude disso, o agente produtor escolhe essa sequência levando em consideração os conhecimentos, as atitudes e os sentimentos do destinatário.

Para uma compreensão mais clara e objetiva dos tipos de introdução (fase das premissas), e conclusões adotou-se Marcus Vinícius Knupp Barreto (2013). Foi analisado com os educandos as cinco principais formas de introdução mais convencionais adotadas pelo autor, buscando compreender suas composições, sistematizações, e constatação de partida. Como também as três formas convencionais de conclusão.

Assim, foi possível mostrar, em conformidade com Jean-Paul Bronckart as possibilidades de concluir um texto: instigando a opinião,

atitude ou o comportamento de um interlocutor.

2.1.5. A proposta e as etapas de produção da escrita

Os alunos deveriam escrever um editorial, manifestando a opinião do grupo a respeito dos temas sociais e filosóficos propostos – questões polêmicas – do contexto social brasileiro:

1. Água e a crise do sistema hídrico.
2. O desmatamento na floresta amazônica, como preservá-la?
3. A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?
4. Lixo: um problema social, o que fazer com ele?
5. A juventude e consumo de bebidas e drogas.
6. A necessidade de se combater ao pré-conceito.
7. O trabalho infantil, o furto da perspectiva de progresso.

Primeira etapa - sorteio dos temas. Segunda etapa - pesquisas em jornais, revistas, livros ou na internet, por informações e opiniões que atribuíssem credibilidade à produção. Terceira etapa – reunir-se em grupo e compartilhar as pesquisas (atividade realizada em classe). Para a quarta e, última etapa, os alunos foram orientados a trazer para a classe um notebook e as pesquisas. Quarta etapa: elaborar o texto (em classe).

Independentemente do nível escolar que o educando se encontre, ele necessita de orientação para realizar suas produções. Nesta última etapa, foi orientado que a apresentação do texto deveria ser uma exposição em seminário, com o seguinte formato: a introdução e a conclusão deveriam ser apresentadas em forma de parágrafos e o desenvolvimento em forma de tópicos, tendo como suporte o PowerPoint. Durante toda as atividades, nós, professores, nos fizemos presentes nas orientações das etapas, o que favoreceu o desenvolvimento de textos bem elaborados. A seguir, apresentaremos um exemplo de texto produzido pelos alunos:


Instituto Orfanológico Santa Teresinha

**EXPOSIÇÃO ORAL
EDITORIAL**

Ana Carolina Vilanova Hanisch
Caroline Ferreira Guedes
Maria Elza Neto


INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

**A violência na sociedade
brasileira: como mudar as regras
desse jogo?**


INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

INTRODUÇÃO:

A violência se manifesta por meio da tirania, de opressão e do abuso da força. Ocorre pelo constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou deixar de fazer um ato qualquer.


INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

CAUSAS DO PROBLEMA:

Primeira: A violência em parte está ligada com a pobreza, a má-dia e o fumo.




INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

CAUSAS DO PROBLEMA:

Segunda: Falta de laços familiares.




INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

CAUSAS DO PROBLEMA:

Terceira: O crescimento do tráfico de drogas.




INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

CAUSAS DO PROBLEMA:

Quarta causa: Sistema de justiça falho.




INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

CONSEQUÊNCIAS DO PROBLEMA:

Primeira: Aumenta ainda mais a desigualdade social e preconceito.



INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

CONSEQUÊNCIAS DO PROBLEMA:

Segunda: Criminalidade entre os jovens.



INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

CONSEQUÊNCIAS DO PROBLEMA:

Terceira: As taxas de homicídio, por exemplo, são elevadas.



INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

CONSEQUÊNCIAS DO PROBLEMA:

Quarta: Isso impõe mais poder para o criminoso gerando mais insegurança na população.



INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

SOLUÇÃO DO PROBLEMA:

Primeira: Investimento na área segurança e uma reforma nas leis brasileiras.

Segunda: A redução da maioria penal.

Terceira: Deve haver também um investimento na educação.

INSTITUTO ORFANOLÓGICO SANTA TERESINHA

CONCLUSÃO:

É imprescindível que na sociedade haja mais compaixão e responsabilidade por parte do indivíduo com seus deveres, pois se cada um cumprisse sua parte, nosso país não estaria com percentuais tão alarmantes nos índices de violência.

No exemplo citado anteriormente, observa-se que os alunos conseguiram realizar as etapas propostas em consonância com as teorias adotadas. Quando se analisa a introdução, percebe-se que os alunos conseguiram compreender a temática,

A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?”, pois apresentaram a tese: “A violência se manifesta por meio da tirania, da opressão e do abuso da força” e, ainda o roteiro que foi seguido ao longo da apresentação: “Ocorre pelo constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou deixar de fazer um ato qualquer”.

Assim, cumpre-se o que Marcus Vinícius Knupp Barreto afirma:

[...] introdução significa levar para dentro. Este é o objetivo da introdução, le-

var o leitor para dentro do texto, apresentar a ele o assunto que será tratado, e, no caso das dissertações argumentativas, apresentar o tema a ser tratado, situar o leitor no assunto. (BARRETO, 2013, p. 21)

A introdução que vemos no exemplo citado, apareceu na maioria dos textos dos alunos, é denominada introdução tradicional. Os alunos optaram pela forma tradicional de iniciar o parágrafo: tópico frasal, seguido de um ou dois períodos que explicam ou desenvolvem o que será abordado, ou seja explicitado ao longo do texto.

Os tipos de argumentos utilizados pelos alunos foram de causas e consequências o que lhes permitiram analisar as circunstâncias que geraram o problema, como: “A violência em parte está ligada, com a pobreza, a miséria e a fome; Criminalidade entre os jovens; As taxas de homicídio elevada; Sistema de justiça falho”. O que comprova a compreensão da funcionalidade do texto. Mostraram que estas causas levam a sérias consequências: “Aumento da desigualdade e do preconceito; Criminalidade entre os jovens; As taxas de homicídio”. Apesar de o texto ter sido produzido por alunos iniciantes na escrita argumentativa, é possível perceber que, quando há orientação do professor, ou seja, quando há interação com o aluno de forma eficiente, o educando consegue chegar ao objetivo proposto.

No tocante a conclusão, os alunos apresentaram:

É imprescindível que na sociedade haja mais compaixão e responsabilidade por parte do indivíduo com seus deveres, pois se cada um cumprisse sua parte, nosso país não estaria com percentuais tão alarmantes nos índices de violência.

Neste ponto, é crucial que a tese seja retomada, mesmo que implicitamente, pois o parágrafo de conclusão é essencial para que o texto fique completo, em outras palavras, a tese deve ser retomada como consequência lógica de tudo o que foi dito anteriormente. É importante que fique claro que o texto apresentado foi produzido por alunos de nono ano, iniciantes na produção de textos argumentativos, no entanto é possível perceber que na conclusão apresentada há uma lógica, um encadeamento natural das ideias, relacionando a conclusão a todo o restante do texto apresentado anteriormente. É interessante, mencionar que os alunos já possuem senso crítico e responsabilizam todos pelos índices de violência que o país enfrenta.

3. Considerações finais

No artigo descrevemos uma experiência didática de produção textual com o gênero editorial. A turma em que foi desenvolvido o trabalho, desde o sexto ano do ensino fundamental, realizam práticas de produção textual nos mais diversos gêneros. Esta é uma prática adotada pela instituição, que tem mostrado avanços significativos no desenvolvimento do aluno. Durante a proposta de trabalho, os educandos tiveram acesso a práticas de leitura, interpretação, investigação, debate e produção do gênero e, ainda, mantiveram práticas de atividades digitais, como acessar páginas da internet, monitoradas por adultos e produzir o texto no próprio computador, a familiaridade com os equipamentos, contribuiu para um bom desenvolvimento do trabalho.

Assim, ao fim da proposta foi possível perceber que as atividades propostas corroboraram com o letramento. Os educandos passaram a compreender a funcionalidade da sequência textual argumentativa. No texto analisado no artigo foi possível perceber uma lógica que se desenvolveu ao longo do projeto de texto que apresentaram, desde a apresentação das premissas, a seleção dos argumentos e a conclusão à qual chegaram. Consideraram assim as condições de produção do gênero, as características que o compõe, e foram fieis a escolha da sequência argumentativa. A proposta contribuiu também para o desenvolvimento crítico dos educandos, que passaram a observar melhor suas produções, aprimoraram sua capacidade de utilizar a linguagem para a argumentação e convencimento do outro e, até, demonstraram após a proposta maior comprometimento com as práticas de produção textual.

Isso nos mostra que a prática de atividades de produção textual a partir das teorias de gêneros, é imprescindível e incrementa diretamente o letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARRETO, Marcus Vinícius Knupp. *Redação para concursos*. São Paulo: Rideel, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portu-*

guesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, Vanda Maria. 3. ed. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

**O ENSINO DE LÍNGUA E LEITURA NA ESCOLA
ENTRE O IDEAL E O REAL**

Iago Pereira dos Santos (UENF)

iagoreisd@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)

lizdaiana@ig.com.br

Tatiane Almeida de Souza (UENF)

tatianealmeidauenf@gmail.com

É necessário acreditar na possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. É necessário perseguir as utopias, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. É necessário antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de sabermos como torná-lo mais possível.

(Paulo Freire)

RESUMO

O ensino de língua portuguesa tem sido alvo de inúmeras discussões no meio acadêmico por conta dos altos índices de fracasso, por parte dos discentes, que vem sendo demonstrado pelos mecanismos de avaliação da educação nacional e internacional (SAEB, ANA e PISA). Esses indicadores apresentaram números que delatam o fracasso na proficiência em interpretação textual e leitura dos estudantes brasileiros. Logo, este trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão acerca do ensino de língua e leitura no âmbito escolar. Para isso utilizamos as narrativas orais, dos professores que trabalham com a disciplina de língua portuguesa, que compõem o corpus "A língua falada e escrita na Região Norte-Noroeste Fluminense", que foi organizado pelo Grupo de Estudos em Educação e Linguagem (GEEL) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), sob a coordenação de Eliana Crispim França Luquetti, a fim de analisar à luz dos pressupostos da ciência linguística como se dá a prática pedagógica desses profissionais da educação em sala de aula. Os relatos apontaram para questões concernentes à formação continuada desses profissionais no que concerne aos últimos estudos da área da linguagem, os quais apontam novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa, a partir de uma abordagem sociodiscursiva da língua.

Palavras-chave: Política. Linguagem. Ensino. Formação docente.

1. Introdução

O ensino de língua materna, mais especificamente o trabalho com leitura e escrita pelo professor nas escolas pelo Brasil a fora tem despertado inúmeros debates acerca do ensino que se pretende em língua materna. Questões como “qual tipo de aluno a escola pretende formar?”, “quais tipos de conhecimentos valorizar no ensino a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa?”, e também “como ensinar os conhecimentos linguísticos de forma clara e objetiva com o intuito de levar o educando a utilizar a língua nas diversas situações de comunicação?” revelam o quão necessário se faz uma discussão sobre o ensino de língua e leitura no Brasil, como também a formação do profissional que atua nas escolas brasileiras.

Ressaltamos, que a nossa concepção de política de língua e leitura é aquela que esta exposta em Moura (2014, s/p) que relata o seguinte:

Quando relacionamos linguística e pedagogia para fundamentar um projeto de ação na escola, não podemos deixar de lado duas questões essenciais: uma política de língua e uma de leitura. Ambas dizem respeito a duas atividades fundadoras no desenvolvimento do próprio projeto de escola, principalmente quando enfocamos os primeiros anos do ensino fundamental, quando em tese adquire-se, fixa-se e fortalece-se o letramento. Uma política de língua se define como um conjunto de procedimentos coerentes no qual se empreende o esforço de um projeto que elimine, nas propostas curriculares, principalmente as de língua materna, a oposição conflitante entre o normativismo – que via de regra impõe o falar culto da língua em detrimento das variantes – e o fenômeno variacional de base sociolinguística, que permite fluir o discurso e todas as nuances socioculturais do próprio processo social. Já uma política de leitura, pela mesma via, consiste numa metodologia precisa e necessária que institua o texto na escola numa perspectiva reflexiva. Estas são duas das prerrogativas da escola: preservar e promover as identidades de sujeitos.

Tendo em vista que as provas que analisam o índice de qualidade da educação brasileira – SAEB, PISA, ENEM e ANA – demonstram o quanto no país existe estudantes que estão aquém das expectativas esperadas para um Brasil proficiente em leitura e interpretação textual, surge algumas inquietações que nos levam a refletir sobre o verdadeiro papel da escola na formação do leitor polissêmico, ou seja, aquele que consegue fazer o uso da leitura com maestria em suas práticas sociais.

Analisando o último relatório do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF²⁹, do Instituto Paulo Montenegro concluímos que 73%

²⁹ O INAF foi criado em 2001 com o intuito de avaliar as habilidades de leitura, escrita e matemática da população brasileira, classificando-a em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados

dos brasileiros estão plenamente alfabetizados, contudo apenas 1 em cada 4 brasileiros domina as habilidades de leitura, escrita e matemática. O que quer dizer que somente 25% da população brasileira conseguem inferir significado a um determinado gênero textual ou literário que emergem de seu cotidiano. Podemos considerar que houve avanços no que tange o alfabetismo no Brasil, uma vez que se expandiram os acessos aos bancos escolares, uma maior parte da população já se encontra em estado de escolarização, mas mesmo assim necessitamos atingir patamares superiores de alfabetismo.

Se formos analisar os dados da pesquisa realizada no contexto educacional do Instituto Superior de Educação, notaremos que os conceitos construídos pelas professoras em processo de formação em nível médio, sobre a temática da alfabetização e letramento por hora tornam-se confusos e sem nenhuma fundamentação teórica. As alunas não conseguem formular uma resposta plausível para as novas perspectivas da alfabetização pautada no letramento, o que denota uma formação bem defasada.

Se formos considerar que o conhecimento desses termos é imprescindível para a prática docente. Como um professor que não conhece os fundamentos de uma disciplina pode ministrá-la?

Inquestionavelmente, nos últimos anos, com o surgimento das avaliações da qualidade do ensino brasileiro e os seus índices amostrais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que figura como o principal instrumento de avaliação da educação básica nacional e considerado muito responsável nas tomadas de decisão e mudanças nos rumos da política educacional: o que mais se torna pertinente ser discutido é o tema que conduz a problemática da qualidade do ensino e da formação do professor no país.

Sobretudo, suscitando uma reflexão sobre o tema da leitura, questão que move essa pesquisa, que também não deixa de ser um tema bastante discutido nos programas de avaliação da proficiência em leitura, interpretação textual e conhecimentos linguísticos e literários, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) a partir do ano de 2000, o qual o país começou a participar do sistema de avaliação.

em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo considerados os dois primeiros níveis como analfabetismo funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 27-03-2016.

De acordo com o PISA 2012 os estudantes brasileiros pioraram no desempenho em leitura comparando com o ano de 2009. O estado brasileiro somou apenas 410 pontos no que tange a leitura, dois a menos da última avaliação que ocorreu no ano de 2009 e, exatamente, 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em síntese, o país ficou na 55ª posição no ranking de leitura, abaixo de países subdesenvolvidos que nem sequer chegaram à situação emergente, a qual economicamente se encontra a nação brasileira.

De fato, uma discussão acerca da formação de professor mediador de leitura para alunos em tenra idade, em processo de letramento textual, é bastante relevante, pois possibilita uma reflexão bastante pertinente para o momento que vivemos no cenário educacional brasileiro.

2. A questão da leitura na educação brasileira

A historiografia da educação brasileira nos permite ter uma visão bastante crítica no que se refere ao tratamento dado à leitura e escrita no Brasil. Desde o momento em que os portugueses avistaram as terras brasileiras de seus imensuráveis navios, começou-se por aqui o processo de escolarização, mais precisamente de catequização dos índios, devido ao caráter salvacionista da educação que se fazia por aqui. Passados os anos e com as novas demandas do ciclo do açúcar, começou a chegar escravos negros de todos os lugares do continente africano, dando início ao período escravocrata brasileiro.

Helena Bomeny (2001) afirma para todos em sua obra “Os intelectuais da Educação” que em 1870, durante o período imperial brasileiro, os dados relativos ao ensino público, primário e secundário começaram a ser divulgado para todo o Império, e até então jamais havia obtido êxito na sistematização de informações sobre a educação no Brasil.

No final do século XIX, a elite brasileira começou a perceber que a abolição da escravatura era necessária, uma vez que foram mais de três séculos de escravidão, durando todo o período colonial até o período monárquico pós-independência. Todavia, o advento da abolição não era garantia para que os negros que foram dominados durante o período escravocrata tivessem a liberdade de frequentar os bancos escolares, tendo em vista que a elite brasileira não tinha em mente a abertura do ensino para os desvalidos. A educação ao longo da história foi um bem escasso,

privilégio de poucos, pois só quem tinha poder aquisitivo conseguia ingressar na escola, e possuía tempo para dedicação aos estudos.

Nesta época o analfabetismo era um dos grandes obstáculos que o Brasil tinha que vencer, pois ainda no século XX, 74,6% da população em idade escolar eram analfabetos. Imediatamente, começaram pelo Brasil várias campanhas acerca da alfabetização de jovens e adultos que ainda estavam em situação de analfabetismo. Dentre os programas de erradicação do analfabetismo, surge a figura do educador Paulo Freire com o seu método para alfabetizar, tendo êxito na alfabetização de algumas pessoas no período de 25 dias.

Evidentemente pelo fato da escolarização ser apenas privilégios de alguns nobres que possuíam forte poder sobre o sistema educacional, os negros que haviam sido libertos no ano de 1888, através da lei áurea assinada pela Princesa Isabel, ficaram desvalidos dos bancos escolares, logo elevando o índice de brasileiros analfabetos, e consequentemente dando início ao percurso de uma sociedade sem proficiência em leitura.

Conseguimos datar o momento em que os materiais para leitura começam a chegar ao Brasil através dos registros da biografia de Abílio César Borges, que mais tarde se tornaria o Barão de Macahubas. Abílio fez duas viagens a Portugal com o intuito de ampliar seu acervo para o ensino de leitura, e foram justamente em uma dessas suas viagens que ele trouxe ideias inovadoras acerca da aprendizagem de leitura.

Abílio César Borges (1870) tece duras críticas à falta de material didático adequado para o ensino de leitura, a saber:

(...) a maior parte dos meninos aprendem a ler sem livros, servindo-se principalmente nas localidades centrais ou pouco consideráveis, das cartilhas do Pe. Inácio, de bilhetes e cartas (às vezes, oh Deus! Com que letra e ortografia!) ou de gazetas que seus pais lhes fornecem, ou de velhos outros, pela comum indecifráveis, que os próprios mestres alcançam dos tabeliões do lugar!

E não é por al [sic] que os nossos meninos, geralmente falando, saem das escolas aos 13 e 14 anos de idade no mais lastimoso estado de ignorância, sem o hábito de pensarem, e sem ligarem o mínimo valor ao que leem. (BORGES, 1870, p. 20)

É por esse motivo que as palavras de Marisa Lajolo (2005) fazem sentido quando ela declara que “somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada” (LAJOLO, 2005, p. 21)

Por certo, sabemos que o trabalho com leitura e escrita feito em sala de aula pelo professor da rede pública de educação é bastante con-

turbado, em virtude do baixo prestígio que os gêneros textuais que emergem das práticas sociais de comunicação possui no ensino de língua materna. Ora os professores não partem do texto em seu trabalho, ora os discentes demonstram insatisfação pelo ato de ler. Estes tem levado o ensino de leitura como uma obrigação a ser desenvolvida com o objetivo de cumprir o currículo estipulado pelas secretarias de Educação.

Marisa Lajolo, em seu livro “Do mundo da leitura para leitura do mundo” (2005) revela aos seus leitores que a leitura corre o grave risco de perder sua especificidade no ambiente escolar. Estamos ensaiando a morte do conhecimento linguístico, aquele que só se pode adquirir através do ato da leitura dos diversos gêneros textuais e literários.

A autora continua a sua ironia quando relata que “o desencontro literatura-jovem que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós - professores - também vivemos”. (LAJOLO, 2005, p. 16)

Se os alunos não se firmam enquanto leitor, os professores não ficam muito atrás destes, pois mesmo com um curso de nível superior ainda não conseguiram se firmar como leitores proficientes. Se os alunos escrevem mal, os professores também escrevem, e atrevo-me a dizer que estes sentem medo de escrever qualquer coisa que parta de sua autoria.

Justas se fazem as palavras de Rolland Barthes (1980) quando ele diz que

se, por não sei que o excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1980, p. 18)

Por isso, não podemos desprezar a leitura dos clássicos da literatura nacional, pois são os clássicos que nos permitem fazer uma leitura histórica, política, social, geográfica e científica dos conteúdos que são ministrados no tecer do texto.

Contudo, o que se vê no ensino de língua materna são equívocos em torno da língua. O professor ainda continua fazendo uso dos velhos métodos, isto não quer dizer que nos posicionamos contra a tradição no ensino de língua materna, todavia, sou crítico ao ensino pautado em apenas uma concepção de linguagem, levando o ensino apenas na perspectiva pobre e engessada da gramática normativa.

As leituras em Paulo Freire (2002, p. 11) podem mostrar-nos que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Então podemos dizer que a leitura de mundo e a leitura da palavra são indissociáveis. Estão atreladas uma à outra, pois se o educando só se ater a leitura da palavra, logo ficará deslocado de seu mundo. Ele tem que conhecer o seu mundo através de uma leitura minuciosa. É como se as primeiras palavras apreendidas pelo educando em processo de alfabetização devessem ser significativas à experiência do próprio, e não de quem está levando o educando ao saber ler e escrever. Indiscutivelmente devemos colocar o discente no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Freire corrobora para formação prática-filosófica do professor ao dizer que,

o educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não possui. (FREIRE, 2002, p. 28)

É justamente por esse professor que reflete sobre ao planejar as suas aulas, reflete no momento que está pondo todo seu planejamento em prática e após a sua prática que o sistema educacional brasileiro tem clamando.

3. *Sobre leitura e o ato de ler: abordagens*

O texto escrito é uma das maiores invenções que o ser humano pôde inventar. Desde os povos sumérios, com a invenção da escrita cuneiforme, dando abertura para outras invenções que vieram a existir posteriormente, como por exemplo, a invenção do alfabeto pelos povos fenícios.

Com o advento da leitura não é diferente, esta faceta possui uma trajetória histórica que atravessa séculos de grandes revoluções e mistérios. Podemos citar a época em que os livros eram objetos restritos a uma única camada da sociedade, existia certa parte da população que era prestigiada pelo grande acervo que possuía. Portanto, quando estamos nos referindo à leitura, não podemos deixar de considerar as suas relações de poder, uma vez que pensar em leitura é pensar nas relações de poder que ela veicula.

No romance *O Nome da Rosa*, o linguista e crítico literário Umberto Eco se debruça sobre a questão da centralidade do conhecimento literário, o qual dialoga com todos os outros tipos de conhecimentos, pela Igreja Católica, que detinha os conhecimentos literários e filosóficos em suas restritas bibliotecas, durante o período da Idade Média. Eco narra em seu romance episódios que nos dá um panorama de como a leitura era tratada no período medieval, como por exemplo, a proibição da leitura de algumas obras, uma delas *A Segunda Poética*, de Aristóteles.

O conhecimento literário ou a arte literária, o/a qual comporta vestígios da subjetividade humana, ficou escondido durante um longo período da humanidade, logo os povoados do “século das trevas” ficaram desvalorizados da fortuna. Sendo assim, a arte literária tornou privilégio e exclusividade da Igreja Católica que deixava a sociedade pagã ou de pouca fé sem as bijuterias que a literatura comporta e as suas figuras de linguagem que permitem interpretações ideológicas e de reflexão da situação vigente.

Se a maioria da população da idade média vivia em situação de pobreza de leitura, seja ela dos textos literários ou dos textos filosóficos e ainda dos textos científicos, podemos inferir que na época a maioria da sociedade se encontrava em situação de marginalidade social, sem poder de escolha ou liberdade de expressão. A Igreja detinha o poder, pois era dona e disseminava o conhecimento teológico, embasada na teoria criacionista, a qual Deus criou o Universo e tudo o que nele existe.

No bojo da discussão, sobre o ato de ler Marisa Lajolo (2005, p. 59) afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

De acordo com Luzia de Maria (2002) alguns teóricos franceses, dentre eles Jean Foucambert, defendem uma mudança conceitual do uso da palavra “leiturização” ao invés de alfabetização, para dar amplitude maior ao ato de saber ler, e não apenas decodificar o código escrito. Nesse sentido, ler é bem mais do que decodificar, é acima de tudo inferir significado ao texto lido, é o processo de recriação de um novo texto.

Segundo Jan Foucambert, citado por Luzia de Maria (2002, p. 21)

ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito, é construir uma resposta que entrelace informações novas daquelas que já se possuía.

Certamente só quando atribuímos significado ao texto escrito que ocorreu o ato da leitura. Logo, para isso necessitamos de certa visão de mundo, dos nossos conhecimentos prévios acerca do tema que nos foi solicitado a leitura. Como por exemplo, ao lermos uma obra literária em outro idioma que precisamos ter conhecimentos linguísticos daquele determinado idioma, e também sabermos um pouco do assunto que estamos lendo.

4. Considerações finais

Por fim, depois de considerar questões concernentes à política de língua e leitura na escola pública brasileira, não podemos desprezar que em sua formação inicial, o professor de língua portuguesa, necessariamente, deve ter uma noção ampla de linguagem, que compreenda seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Segundo Marisa Lajolo (2005, p. 21) “ele deve ser usuário competente da modalidade culta da língua portuguesa”. Em outras palavras, o professor de língua portuguesa como preconiza Evanildo Bechara (2000, p. 15) deve ser um “políglota dentro de sua própria língua”, a fim de levar seu alunado a aprender o maior número de usos possíveis dessa língua, tornando-se este também um políglota de sua língua nativa.

Irândé Antunes (2007) é enfática ao dizer que para que o aluno chegue a ser um políglota em sua própria língua, ou melhor,

para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente. (ANTUNES, 2007, p. 41)

Portanto, para que o falante saiba usar a língua tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita, o professor de língua materna deve ser ater que

é necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para o uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de

que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado. (TRAVAGLIA, 2011, p. 27)

Ensinando as formas de uso da língua a sua clientela, o professor assegurará que o aluno fará uso de sua língua com maior facilidade, dessa forma ampliando sua competência comunicativa.

De acordo com Frank Smith *apud* Luzia de Maria (2002) “a função dos professores não é tanto ensinar a ler, mas ajudar as crianças a ler” (p. 22). Em consonância com o pensamento de Frank Smith defendemos aqui que o professor deve socializar a leitura com o seu alunado desde tenra idade, quando estes se encontram na educação infantil. Defendendo a tese de que a leitura é uma experiência que cabe ao professor proporcionar ao seu alunado em idade pré-escolar.

Dessa forma, a leitura presente na vida das crianças fará com que estes se apropriem de maior riqueza vocabular; tendo ou adquirido melhores habilidades de compreensão do texto escrito, tornando-se pessoas mais proficientes em leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo, Cultrix, 1980.

BECHARA, Evanildo. A norma culta face à democratização do ensino. Conferência proferida no Ciclo de Palestras promovido pela Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro, 4 de julho de 2000. In: *Movimento Nacional em Defesa da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000704.htm>>. Acesso em: 28-11-2014.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Abílio César. *Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira*. Bruxelas, 1870.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

MARIA, Luzia de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-DIDÁTICAS
DO LETRAMENTO CIENTÍFICO LITERÁRIO**

Mario Ribeiro Morais (UFT)
moraismarioribeiro@gmail.com

RESUMO

O presente século tem sido marcado por crises de diversas esferas e formatos. Vivemos uma crise de civilização, de economia global e local, de democracia, de sociedade, da educação, e da humanidade. Grupos de refugiados, terroristas, imigrantes indocumentados reclamam por espaços e direitos até então perdidos para as grandes potências mundiais. Policrise, transição do paradigma hegemônico da ciência moderna e a lógica da complexidade apontam para a importância e para os desafios da educação literária ecobioformativa no mundo contemporâneo. As catástrofes planetárias naturais, humanas, sociais, políticas, neocoloniais etc. e as reivindicações das "vozes do sul", que lutam pela valorização e emancipação de suas práticas identitárias, são questões que perpassam a esfera educacional. O letramento científico literário pensa uma educação planetária, ética, responsável, solidária, inteligível e sensível, bem como a promoção da ecologia de saberes e a formação para a vida dos atores escolares. O ensino de literatura visa, sobretudo, ao cumprimento do dispositivo estabelecido para o ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que defende o aprimoramento do educando, numa perspectiva humanística, com formação ética e com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A conceituação, a instituição, a ampliação e os aportes teórico-metodológicos do letramento científico literário no nível médio é tema de discussão deste trabalho. Neste artigo, apresentamos o modelo triádico em construção do letramento científico literário. Investigamos como a leitura literária e a produção de gêneros discursivos científicos, a partir de uma sequência didática desenvolvida em aulas de literatura, contribuem para o fortalecimento do letramento científico literário do docente e dos colaboradores envolvidos em uma pesquisa-ação no Centro de Ensino Médio Castro Alves. Com base no paradigma interpretativista, assumimos uma abordagem qualitativa de pesquisa, a ser realizada a partir do cruzamento de diferentes fontes de pesquisas produzidas no contexto escolar.

Palavras-chave: Ecobioformação. Ensino de literatura. Letramento.

1. Introdução

O presente século tem sido marcado por policrise (MORIN, 2015). Vivemos uma crise de civilização, de economia global e local, de democracia, de sociedade, da educação, e da humanidade. Grupos de refugiados, terroristas, imigrantes indocumentados reclamam por espaços e direitos até então perdidos para as grandes potências mundiais. Diante das catástrofes planetárias naturais e sobretudo humanas, das demandas

impetradas pelas minorias, pelas "vozes do sul" (SANTOS & MENESES, 2010), que lutam pela valorização e emancipação de suas práticas identitárias e/ou locais, não podemos nos eximir do debate dessas questões na esfera educacional.

Como âncora para as discussões e encaminhamentos dessas questões que afetam tanto o local como o global, o letramento científico literário pensa uma educação planetária, ética, responsável e solidária. É fundamental, portanto, a instituição, o fortalecimento e a ampliação da educação científica literária na educação média. Com efeito, a participação dos atores sociais no âmbito da escola básica, na construção do conhecimento científico leva-nos ao interesse pela ciência, facilitando o aprendizado, cuja aptidão conduz-nos a participação nos debates sociais, explicando e dando encaminhamentos das problemáticas das transformações globais e locais atreladas ao ensino de literatura. Nesse sentido, o professor prepara alunos para a investigação científica, na qual o aluno é levado a ter uma postura crítica na sociedade, construindo saberes plurais, solidários e responsivos pela leitura/análise/produção de textos literários e científicos. O aluno é levado, ainda, no letramento científico literário, à investigação de fenômenos heterogêneos no texto literário, em detrimento de fenômenos homogêneos dogmatizados pela crítica, pela escola, pela elite dominante que fomenta o ensino.

Esta investigação se justifica pela importância da prática da pesquisa na escola média, aliada à leitura literária e a produção escrita de gêneros discursivos científicos, que nos ajuda a consolidar uma postura ativa frente ao ensino de literatura e à aprendizagem de gêneros discursivos, de maneira ética, criativa, autônoma, responsável e solidária, facilitando a aproximação dos alunos aos conteúdos, às obras literárias. Igualmente, esta pesquisa ganha relevância, também, em razão da construção epistemologia sobre o letramento científico literário a que se propõe. No âmbito dos estudos da linguística aplicada, são ainda incipientes os estudos sobre letramento científico, quanto menos, sobre o letramento científico literário, termo constituído nesta investigação.

A problemática da pesquisa é a de verificar como a produção de gêneros discursivos científicos, a partir da leitura literária, podem contribuir para o ensino de literatura no ensino médio. Por meio de uma pesquisa-ação, buscamos favorecer processos de constituição de leitores críticos, sensíveis, éticos e responsivos, melhorando, com efeito, as nossas práticas, enquanto docentes.

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar como o letramento científico literário pode contribuir para o ensino de literatura, no Centro de Ensino Médio Castro Alves, em Palmas (TO), visando o fortalecimento do docente e dos alunos envolvidos na pesquisa-ação.

2. Fundamentos teóricos, éticos e metodológicos da investigação: construindo uma pesquisa-ação como proposta de ensino de literatura

Nesta seção, apresentamos as bases teóricas, éticas e metodológicas utilizadas nesta pesquisa. Para tratar do ensino de literatura no ensino médio sob o viés de gêneros discursivos do letramento científico, a partir de uma pesquisa-ação, em favor de uma construção de projeto emancipatório, de uma transformação de dada realidade pesquisada, trazemos para esta investigação algumas postulações do campo da linguística aplicada. Esta seção está subdividida em duas partes: (a) aportes teóricos e éticos da pesquisa; e (b) abordagem prática-metodológica: construindo uma proposta experimental como prática de inovação no ensino de literatura.

2.1. Aportes teóricos e éticos da pesquisa

Transição paradigmática da ciência, do direito e da política (SANTOS, 2005), mundo em movimento, desestabilização, desdogmatização e destradicionalização (FABRÍCIO, 2006), ‘cultura agorista’, relações fluidas, desestabilização e instabilidade do homem contemporâneo que patina sobre o gelo (BAUMAN, 2001), desvalorização das vozes do sul, do oriente e de países do norte global, periféricos e subdesenvolvidos, em detrimento dos saberes ocidentais; regresso do colonial em busca de direito e de espaço, na forma de imigrantes indocumentados, terroristas e refugiados (migrações em massa pelo mar Mediterrâneo, atualmente) e regresso do colonizador pela remarcação de linhas abissais ou divisórias, fundando um governo indireto, a ascensão do fascismo social e as relações de poder desiguais, globalização hegemônica (SANTOS & MENESES, 2010), problemáticas contemporâneas, desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites da ecobiodiversidade, neocapitalismo frenético e desumano na busca de lucro, crise multidimensional (no meio ambiental, na educação, da humanidade, da ciência, da economia, da democracia etc.), pensamento complexo e complexificação do sujeito e da realidade (MORIN, 2006, 2015), são algumas das caracte-

rizações que têm afetado as formas de vida planetária. Com efeito, esses problemas cada vez mais globais, interdependentes e complexos (JAPIASSU, 2006) têm lançado desafios às ciências sociais, às humanas, ao campo da educação, à universidade e à escola, que ainda mostram persistência em um modo de (re)construir saberes disciplinarizados, portanto, fragmentados, compartimentados.

Abordagem teórica dialógica entre diversas disciplinas, articulação e fusão de saberes e interação dos atores sociais com o meio são perspectivas que vêm sendo exigidas pela vida e objetos complexos (JAPIASSU, 2006; MORIN, 2006). A linguística aplicada, como campo de investigação crítico e intervencionista, interdisciplinar, transdisciplinar, indisciplinar, transgressivo e antidisciplinar, no âmbito da investigação de problemas ou objetos complexos da linguagem, da interação e da comunicação, tem se caracterizado pela expansão dos dados que estuda, bem como pela amplitude das abordagens teóricas e metodológicas pautadas pela dialogia entre diversas disciplinas. Para Ângela Bustos Kleiman (1998),

A linguística aplicada caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente). (KLEIMAN, 1998, p. 55)

Concordamos com Ângela Bustos Kleiman (1998, p. 57), que o compromisso da linguística aplicada se configura na relevância social de sua investigação, no “fortalecimento do grupo envolvido na pesquisa”, no desenvolvimento dos grupos minoritários, na partilha (socialização) de conhecimento construído nas práticas sociais de interação em foco de pesquisa. A linguística aplicada, como estatuto investigativo em contexto social de aplicação, portanto, promove a mediação dos resultados da pesquisa, ao dialogar com as comunidades investigadas. Assim, a linguística aplicada é contra a tradicional divisão entre teoria e prática. A sua relevância e agenda estão na preocupação com a vida social, “e não em valores como a superioridade da produção de teoria”. (KLEIMAN, 1998, p. 72)

Tendo como parâmetro a complexidade e dinâmica do mundo, dos objetos e dos atores sociais, a dialogia entre as disciplinas, a relevância social de investigação na busca do entendimento e resolução de problemas no âmbito da interação linguística e o fortalecimento de participantes e colaboradores da investigação, buscamos neste trabalho um

exercício teórico que transforme a prática pesquisada e que seja informado por ela. Para isso, temos como apoio a linguística crítica e intervencionista de Kanavillil Rajagopalan (2006), estabelecida numa dimensão política, crítica e ideológica, cujo campo de investigação não se furta a intervir, política, histórica e socialmente, na resolução dos problemas e dos objetos que se apresentam na interação entre os atores, no espaço de educação formal, no ensino de literatura no ensino médio, por exemplo, e nos espaços extraescolares, nos quais pesquisas etnográficas e netnográficas, pesquisa-ação e estudo piloto (para pesquisa experimental), estudo de caso, entre outras, têm sido desenvolvidas.

A complexidade do problema de pesquisa e das interações sociais, sob a ótica da linguística aplicada, justificam a articulação dos campos de estudos, visando a compreensão e encaminhamento das questões que se colocam no ensino e nas demais práticas sociais. Com base na perspectiva da dialogia entre várias disciplinas, sem privilegiarmos (no sentido de desenvolvermos uma pesquisa em apenas uma disciplina teórica) uma área teórica/prática em detrimento de outra, como linguistas aplicados, assumimos a perspectiva de uma linguística aplicada interdisciplinar (SILVA, 2011), indisciplinar (MOITA LOPES, 1998, 2006), transdisciplinar (CAVALCANTI, 1998, CELANI, 1998; FABRÍCIO, 2006; KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998), como também crítica, anti-disciplinar e transgressiva. (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006)

Assumimos tal abordagem investigativa, uma vez que reunimos contribuições teóricas originárias de vários campos que estabelecem diálogo entre si, no entorno do ensino de literatura no ensino médio sob a perspectiva do letramento científico. Para citar alguns campos teóricos e práticos que atravessam este trabalho: sociologia, linguística aplicada, letramento literário, fenomenologia, educação, filosofia, hermenêutica, semiótica literária, teoria da literatura, letramento científico, física quântica.

2.2. Abordagem prática-metodológica: construindo uma proposta como prática de inovação no ensino de literatura

O paradigma da abordagem desta pesquisa, situada no campo dos estudos críticos, intervencionistas, inter/trans/in/antidisciplinares e transgressivos da linguística aplicada, considerando que a sala de aula é um campo de pesquisa social, é de cunho investigativo qualitativo, com base no paradigma interpretativista, com inserção do professor-pesquisador no

ambiente pesquisado, procurando entender e interpretar fenômenos sociais inseridos no contexto escolar. Para a pesquisadora Bortoni-Ricardo, no paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes, visto que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Quanto aos procedimentos metodológicos, dentre as várias maneiras que a pesquisa qualitativa pode assumir, como pesquisa-ação, pesquisa experimental, bibliográfica, documental, de campo, *ex-post-facto*, de levantamento, com *survey*, participante, etnográfica, etnometodológica e estudo de caso (GERHARDT & SILVEIRA, 2009), esta pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação.

3. *Letramento Literário no ensino médio: fundamentos epistemológicos e didáticos, demandas de formação leitora e reflexões críticas*

O letramento literário tem sido, no último decênio, tema de muitos trabalhos no âmbito científico com enfoque no ensino (cf. PAULINO & COSSON, 2009; ZILBERMAN, 2010; COSSON, 2014). Acreditamos que tal fato se deve às contribuições advindas do campo de investigação em expansão dos novos estudos do letramento, que tem ancorado os múltiplos letramentos sociais.

A sociedade contemporânea tem experienciado e construído práticas sociais diversas por meio da escrita. O termo letramentos no plural e a expressão multiletramentos procuram dar conta dos múltiplos objetos, contextos e suportes de interação entre os atores sociais, nos usos que fazem da tecnologia da escrita, sujas relações são enformadas por construções políticas, históricas, ideológicas, culturais e de poder. Enquanto atores sociais em interação, quer seja nas relações simétricas, quer nas assimétricas, moldamos e somos moldados pela diversidade linguística, cultural, epistemológica, tecnológica, científica, empírica, societal e de comunicação. Courtney Cazden *et al.* (1996) argumentam que as inovações tecnológicas, os múltiplos canais de comunicação e a diversidade cultural e de linguagens em nossa sociedade têm impactado o trabalho, a pedagogia, a cidadania e as formas de vida pública e privada.

A escrita, como ferramenta tecnológica, de poder e ideológica,

perpassa a nossa existência nos mais variados formatos, da aurora ao crepúsculo da vida humana. Na busca do entendimento de como a escrita permeia as nossas relações, (des)construindo identidade(s) e (des)legitimando formas de poder, nos seus diversos formatos, objetivos e suportes, pesquisadores como David Barton e Mary Hamilton (2003), Mary Hamilton (2012) e Brian Street (2014) discutem, no âmbito dos novos estudos do letramento, a partir de pesquisas, sobretudo de cunho etnográfico-críticas, como os atores nas práticas sociais enformam ou usam a escrita, com propósitos ideológicos e de poder diversos.

A conceituação de letramento compreende esse contexto de práticas sociais múltiplas vinculadas ao uso do código linguístico. Desse modo, o termo letramento é visto como domínio de um conjunto de práticas sociais, culturais e políticas centrado na escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, envolvendo atitudes e ações diversas realizadas na interação social. Ângela Bustos Kleiman (2004, p. 11) traz uma definição que envolve esses aspectos, ao afirmar que o letramento é

como um conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (KLEIMAN, 2004, p. 11)

No âmbito da linguística aplicada, Leda Verdiani Tfouni (2002, p. 9) defende uma conceituação próxima dessa ideia, ao afirmar que “o letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Entre outros aspectos, para a autora, o termo

procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada, procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 2002, p. 9)

Com base na definição de Ângela Bustos Kleiman (2004) e Leda Verdiani Tfouni (2002), entendemos que o letramento não é meramente um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita, compreende, também, o uso dessas habilidades para atender às demandas sociais e culturais, não havendo, portanto, letramento neutro. As práticas sociais construídas em torno da escrita, portanto, acabam por reforçar ou questionar ideologias, tradições e formas de distribuição de poder presentes em comunidades mais ou menos letradas.

Os estudos de Brian Street (2014) são fundamentais porque compreendem o letramento como prática social, de interpretação da dimensão social, a partir de dois modelos, o autônomo e o ideológico. De acordo

com Brian Street, a natureza do letramento evidencia as formas que as práticas sociais de leitura e escrita assumem em determinados contextos ou domínios sociais, e isso depende, essencialmente, das políticas e ideologias das instituições que propõem e exigem essas práticas.

A partir desses apontamentos sobre o termo letramento, defendemos a tese de que o letramento literário, como uma das vertentes dos letramentos sociais, tem seus fundamentos epistemológicos, embora de forma particular porque voltamos nossa discussão para a escolarização da literatura, nas nuances das conceituações postuladas por Ângela Bustos Kleiman (2004), Leda Verdiani Tfouni (2002) e pelos novos estudos do letramento.

A escolarização do texto literário, nos usos que faz da produção escrita, da veiculação, da canonização e da leitura de obras literárias nos espaços educacionais de ensino, tem suas bases firmadas em dois polos, de forças distintas. O primeiro, já o situamos, como sendo firmado nos fundamentos epistemológicos sólidos dos novos estudos do letramento. O segundo polo, de base frágil, que vem firmando a escolarização da literatura, caracteriza-se pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras, de contemplação ou da admiração da obra, de assimilação de códigos linguísticos, primando somente pelas qualidades artísticas em detrimento das estéticas.

Os fundamentos didáticos frágeis do letramento literário encontram respaldo na concepção de ensino de literatura que fundamenta e direciona ainda muitos programas de formação de professores de letras. Na maioria dos currículos, a concepção, disposição e abordagem das disciplinas relativas à literatura brasileira e portuguesa e à teoria literária seguem, como defendem Annie Rouxel, Gérard Langland e Neide Luzia de Rezende (2013),

o modelo convencional da história da literatura, linear e progressiva, e o modelo de análise e interpretação dos gêneros literários, mais frequentemente o poema e o romance, modelos esses transpostos para o ensino fundamental e médio [...].

A objetividade das leituras literárias que, via de regra, privilegiam a interpretação da crítica literária, do especialista, reproduzida, muitas vezes de modo descontextualizada e fragmentada nos livros didáticos, é um fator que contribui para a fragilização do letramento literário na escola. Outros fatores contribuem também para a invisibilidade do letramento literário crítico, formador de leitores. Um outro, indo além dessa leitura analítica e técnica, diz respeito aos textos fragmentados literários nos

manuais didáticos que não formam leitores, porque não despertam o aluno para o contato com a obra por completo, além disso, “quando compa-rem, são fragmentos e servem para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados” na cronologia de estilos, épocas, dados biográficos etc. (COSSON, 2014, p. 21). Outro fator relaciona-se ao tempo e espaço do texto na sala de aula, quase não há momentos de leitura prazerosa, que busque a compreensão do todo, em voz alta ou em silêncio de textos variado, de escolha livre. Ainda, como último fator, as leituras obrigatórias das obras predefinidas pelo currículo escolar têm como enfoque a mensurabilidade dos esquemas de avaliação internas e externas, como critica Mary Hamilton (2012).

Para Regina Zilberman (2010) e Neide Luzia de Rezende (2013), a leitura literária recebe um tratamento *stricto sensu* pragmático; fato que pode ser verificado, em grande parte, nos manuais didáticos utilizados por muitos professores. O *modus operandi* da referida abordagem prescinde da experiência plena de leitura e compreensão do texto literário pelo leitor. Em lugar da experiência estética, os textos literários são apresentados com ênfase nas modulações históricas ou na cronologia literária, por serem considerados exemplares de determinados estilos e autores. Certamente esse enfoque é preocupante, e ainda recorrente no contexto da escola básica.

4. *Letramento científico: princípios conceituais, (re) construção de saberes e de atores sociais e conexões com o ensino de linguagens*

Letramento científico e alfabetização científica são termos conceituais incipientes entre pesquisadores brasileiros do campo das ciências naturais consolidadas (química, física, biologia etc.), das ciências sociais emergentes e de trajetórias sólidas (linguística aplicada, sociologia, antropologia etc.), da educação e das linguagens.

Na literatura nacional, investigamos pesquisadores das ciências naturais que utilizam o termo alfabetização científica (cf. LACERDA, 1997; AULER & DELIZOICOV, 2001; CHASSOT, 2003; DEMO, 2010; TEIXEIRA, 2013), autores também do âmbito da pesquisa em ciências naturais e da educação que utilizam a nomenclatura letramento científico (ver SANTOS & MORTIMER, 2001; SANTOS, 2006, 2007; GOMES, 2015), como também, mais recentemente, pesquisadores do campo de investigação emergente interdisciplinar, transdisciplinar, transgressivo e indisciplinar da linguística aplicada que adotam o letramento

científico como objeto de pesquisa. (Cf. FERNANDES, 2016)

Os termos alfabetização científica e letramento científico utilizados nas literaturas nacionais analisadas remetem a traduções da nomenclatura em inglês *scientific literacy*. Em várias publicações em língua inglesa esse termo encontra-se em evidência (cf. HURD, 1998; DEBOER, 2000; LAUGKSCH, 2000; NORRIS & PHILLIPS, 2003; AKDUR, 2009; HOLBROOK & RANNIKMAE, 2009; KNAIN, 2015). Com efeito, os usos dos termos alfabetização científica e letramento científico na nossa língua materna, fundamentam-se nos estudos de Leda Verdiani Tfouni (2002), Ângela Bustos Kleiman (2004) e Soares (2014), no campo das ciências sociais, da educação e das linguagens. Para essas autoras, os termos alfabetização e letramento trazem sentidos distintos. As definições de Leda Verdiani Tfouni (2002) e Ângela Bustos Kleiman (2004) envolvem aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, ou seja, enfocam um conjunto de práticas sociais que usam a escrita. Na visão de Soares (2014, p. 81), na ciência da educação, o letramento “envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. Já o termo alfabetização, para as autoras, tem sido utilizado com o sentido mais restrito de ação de ensinar a ler e a escrever.

Nesse sentido, nesta investigação, adotamos o termo letramento científico em detrimento da nomenclatura alfabetização científica, por dois motivos: a) a alfabetização científica relaciona-se ao domínio da linguagem científica, enquanto que o letramento científico tem sido considerado no sentido do uso da prática social, ou seja, “busca-se enfatizar a função social da educação científica, contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar”, conforme Wildson Luiz Pereira dos Santos (2007, p. 479); b) como pesquisadores das ciências sociais, no domínio da Linguística Aplicada, nosso objeto de investigação da linguagem situa-se em um contexto de aplicação social, em cuja observação nos pautamos por aspectos fundamentais dessa disciplina crítica, transformadora e sensível ao contexto social, político, cultural e ideológico que informam o trabalho do pesquisador. Com efeito, acreditamos que os estudos do letramento de enfoque nas práticas sociais nos usos da escrita podem justificar a adoção do termo letramento científico.

A partir das definições de alfabetização científica apresentadas por Áttico Chassot (2003), Décio Auler e Demétrio Delizoicov (2001) e Francimar Martins Teixeira (2013), podemos construir uma conceituação do que seja letramento científico. Entendemos o letramento científico

como um conjunto de conhecimentos que enformam as práticas sociais, cuja (re)construção se efetiva entre os atores, que buscam, pela mediação do domínio da técnica da escrita e da leitura da linguagem científica e dos gêneros discursivos, a promoção da cidadania global solidária e participativa, a ecoeducação, a emancipação e o empoderamento das minorias periféricas, a despolitização das formas de vida dominantes e a ecobiossustentabilidade.

Na visão de Wildson Luiz Pereira dos Santos (2007, p. 480), o letramento científico procura compreender os fenômenos que afetam os atores sociais, de modo a leva-los à tomada de atitude frente aos desafios que se colocam para a produção do conhecimento e da inovação tecnológica, afirma o autor, “o letramento dos cidadãos vai desde o letramento no sentido do entendimento de princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em questões relativas à ciência e tecnologia”. O pesquisador justifica o emprego do termo letramento para enfatizar a função social da educação científica, que se contrapõe ao significado restrito de alfabetização escolar, que preconiza o ensino do saber ler e escrever, enquanto domínio técnico e simbólico dos signos linguísticos. Assim, “o letramento científico e tecnológico seria a condição de quem não apenas reconhece a linguagem científica e tecnológica, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam tal linguagem”. (SANTOS & MORTIMER, 2001, p. 96)

5. *Letramento científico literário: alternativa teórico-metodológica de ensino para a constituição de leitores críticos*

Interdição da produção literária africana, invisibilização dos saberes culturais artísticos locais, valorização do cânone ocidental, imposição do pensamento anglo-saxão, deslegitimação da produção afro-americana, demonização e sujeição das margens (o Oriente) em detrimento do centro (o Ocidente), apagamento dos conhecimentos do Sul, pela cultura dominante são questões problematizadas nos estudos críticos literários africanos de Kwame Appiah (1997). Em defesa do nativismo, da valorização da produção literária e dos saberes culturais locais da África, o autor critica a supervalorização dos conhecimentos e práticas estrangeiras, inclusive as pedagógicas, estandardizadas nas academias e escolas, enquanto saberes transplantados do ocidente.

[...] o anglo-saxonismo desempenhou um grande papel no estabelecimento do cânone das obras literárias a serem estudadas nas faculdades britânicas e nor-

te-americanas; e os professores que saíram dessas faculdades para as escolas secundárias levaram consigo o cânone anglo-saxão. (APPIAH, 1997, p. 83)

Mobilizamos as discussões de Kwame Anthony Appiah (1997) sobre os conhecimentos literários interditados de África, porque, no caso das escolas brasileiras, a situação ganha uma dimensão um tanto similar. A escola colonial e, infelizmente, também a pós-colonial, ainda desempenham um papel de atores que favorecem a reprodução da hegemonia cultural literária do Ocidente, sendo cristalizado na formação docente fundada na assimilação e na transposição conteudística; na eleição de obras clássicas para leitura, análise macroestrutural e aferição em exames em redes; no pensamento hegemônico eurocêntrico subjacentes às discussões das obras literárias com reflexo na marginalização dos saberes periféricos; nas práticas pedagógicas da cultura dominante reproduzidas nos livros didáticos e paradidáticos; e, nas práticas escolares engessadas, inócuas, redutoras, de aplicação de atividades com fim em si mesma, de leitura e escrita apenas para a escola ou para o docente.

As discussões de Pierre Bourdieu (2007) coadunam com esse pensamento, ao colocar em questão a crítica social do julgamento da apropriação dos bens culturais. Para o autor, o estabelecimento das condições em que são produzidos os consumidores para esses bens culturais e as diferentes maneiras de apreciação ou gosto (legítimo, médio e popular) legitimam a distinção social, hierarquizando as classes e as artes. Assim, somos sujeitos classificados pelo gosto, ou melhor, “O gosto classifica aquele que procede à classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar [...]”. (BOURDIEU, 2007, p. 13)

O olhar puro do espectador culto e o gosto legítimo da classe mais rica em capital escolar são formas que constituem e legitimam os valores e bens culturais da classe dominante. De forma incontestada, a escola tornou-se um canal de comunicação desses bens. Para Pierre Bourdieu (2007), essa instituição, tal qual a família, funciona como um espaço em que se constitui, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, pela classe dominante, assim como espaço em que se formam os valores de tais competências. A escola sanciona positiva ou negativamente os valores, controla o desempenho discente, marcando o que é aceitável e desincentivando o que não o é. A exemplo disso, a escola, pela legitimação do cânone literário, enquanto representação dos gostos da classe dominante que os legitimou, sanciona *o que ler* e *o como ler*, cerceando modos de ler informais e subjetivos e obras menos

mercadológicas e não clássicas.

Isso posto, o estudo do cânone organiza e estrutura as práticas reiteradas na sala de aula, ocorrendo, portanto, uma sincronização e homogeneização dos saberes e dos gostos hegemônicos. Nesse sentido, o espaço escolar evidencia marcas da condição de aquisição/transmissão conteudística, acabando por legitimar e reproduzir o olhar e a voz da classe dominante nos currículos, além de se tornar um espaço de reificação da escolarização do gosto legítimo, em detrimento do consagrado como naturalmente ilegítimo, popular, periférico.

A voz, o gosto e o olhar canonizados são os legitimados na/pela escola, que, em tese, reproduz os saberes oriundos da academia por meio dos professores egressos. No âmbito da leitura literária, a interpretação legitimada é aquela autorizada pela crítica literária, que invisibiliza a subjetividade dos alunos e gestos de leitura não previstos pela leitura consagrada. Nesse sentido, identidades e sentidos são forjados na escola, quando há interdições das particularidades subjetivas dos discentes. A tese de que os saberes e as práticas, no cerne da leitura, são reproduções canonizadas da cultura Ocidental, leva-nos às indagações: Como ler a obra literária no âmbito escolar? Como ensinar a leitura de literatura na escola? Como construir sentidos possíveis na interpretabilidade do texto literário na sala de aula? Quais implicações da leitura literária e da produção de gêneros científicos na escola para a vida prática?

Defendemos a tese de que o letramento científico literário, por viabilizar um olhar estético sensível e inteligível sobre a obra, pode contribuir para o *como ler*, *como ensinar* e *como construir sentidos* na leitura literária escolar, além de contribuir para a o desenvolvimento de competências éticas na vida prática dos atores sociais. Para tal, fundamentamos o letramento científico literário na semiótica literária sensível, na socios-semiótica, nos sistemas semissimbólicos da semiótica plástica de Algirdas Julius Greimas e Joseph Courtés (1986), na teoria da literatura (recepção estética, teoria do efeito, leitura analítica e a subjetiva), na fenomenologia (hermenêutica literária), e nos princípios da alteridade e da dialogia (teremos como ponto de partida na análise dos dados, no aspecto da dialogia e da alteridade, as seguintes perguntas: como se efetiva a construção das vozes nas narrativas; como os atores escolares constroem suas vozes na relação com a obra literária; qual o espaço de construção na leitura literária e na produção de gêneros científicos sobre narrativas literárias?) de Mikhail Bakhtin (2000, 2006, 2008).

5.1. Da constituição do letramento científico literário

Constituímos o letramento científico literário, como propomos neste trabalho, a partir da fusão dos conceitos sobre letramentos mobilizados pelos novos estudos do letramento com as discussões do letramento científico. Vimos que o termo letramento é visto como domínio de um conjunto de práticas políticas, culturais e sociais, baseadas na escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, envolvendo atitudes, ideologias, relações de poder e ações diversas realizadas na interação social. Já o termo letramento científico, advindo dos novos estudos do letramento, busca focar a função social da educação científica, contrapondo-se ao significado restrito de alfabetização escolar. Nesta função do letramento científico, os atores sociais são levados a entender princípios-base de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em pontos relativos à ciência e tecnologia.

Da fusão desses conceitos, constituímos o letramento científico literário como um conjunto de conhecimentos veiculados pela obra literária que enformam as práticas sociais, cuja (re)construção se efetiva entre os atores, que buscam, pela mediação do domínio da técnica da escrita e da leitura da linguagem científica e literária e dos gêneros discursivos científicos e (eco)narrativos, a promoção da cidadania global solidária e participativa, a ecoformação, a emancipação e o empoderamento das minorias periféricas, a despolitização das formas de vida dominantes e a ecobiossustentabilidade.

Caracterizamos o letramento científico literário como um modelo triádico. O modelo é constituído de três níveis, nos quais residem várias competências que os identificam. O primeiro nível é o inteligível (NI), constituído pelas competências: (a) epistemológica (apropriação de conhecimentos veiculados pela obra); (b) ecoformativa (econarrativa); (c) interpretativa (mundividência); e (d) ecobiodiversidade (ecologia de saberes). O segundo nível é o sensível (NS), constituído de duas competências: a (a) subjetiva (devaneio, imaginação, emoção); e a (b) utilitária (usos para si da obra). O terceiro nível, o inteligível e o sensível (NIS), é uma confluência dos outros dois níveis, ou seja, ele é alimentado pelos níveis inteligível e sensível. Este nível mobiliza as seguintes competências: (a) ética (solidariedade, responsabilidade, pensamento-ação pós-abissal); (b) proativa; (c) sociointeracionista; e (d) dialógica (alteridade). Na figura 1, evidenciamos a distribuição desses níveis e de suas competências:

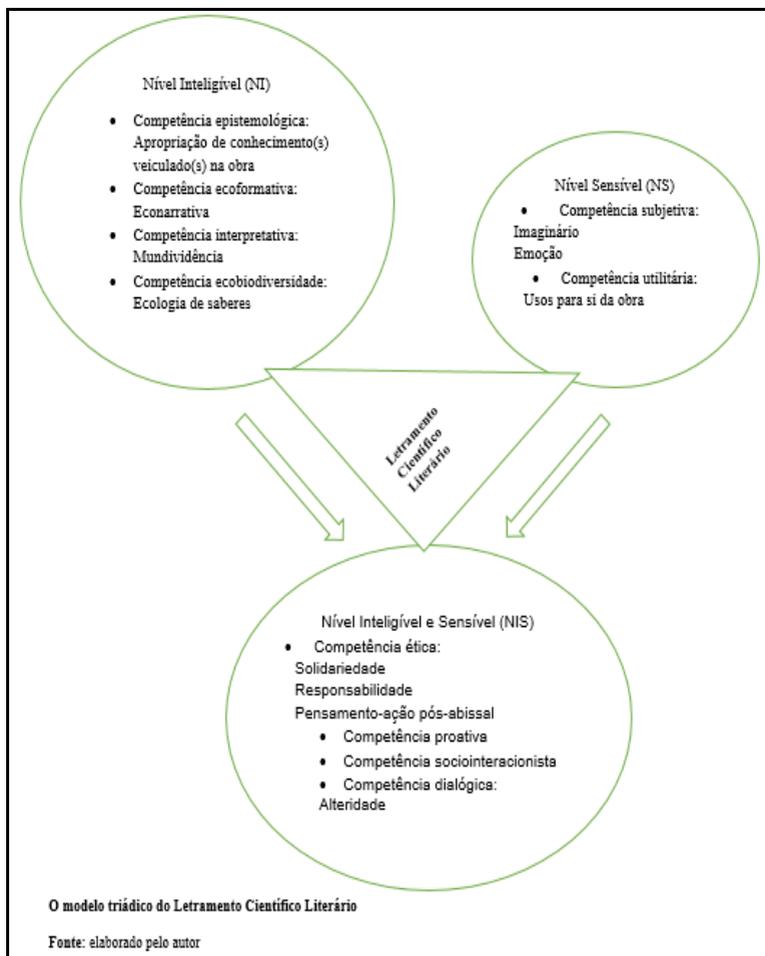


Figura 1

6. Considerações finais

Este trabalho é uma proposta de ensino de literatura sob a ótica do letramento científico literário. Buscamos o fortalecimento das nossas práticas enquanto professor-pesquisador, bem como o empoderamento dos colaboradores envolvidos nesta pesquisa. A revisão literária e a constru-

ção conceitual desse modelo de letramento ainda estão em efervescência, em aberto, portanto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKDUR, Tunk Erdal. *Scientific Literacy: the development of some components of scientific literacy in Basic Education*. Ankara: VDM, 2009.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, vol. 03, n. 02, p. 122-134, jul-dez, 2001.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad.: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. AILA 1996 e um estado de arte em microcosmo da linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 197-212.

CAZDEN, Courtney et. al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, vol. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. Disponível em:

<http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf>

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CHASSOT, Áttilio. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89 - 100, jan./abr.2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09>>.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DEBOER, George E. scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of research in science teaching*, Malden (USA), vol. 37, n. 6, p. 582-601, 2000.

DEMO, Pedro. *Educação e alfabetização científica*. Campinas: Papirus, 2010.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem" – redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FERNANDES, Elizangela da Rocha. *Letramento científico no ensino básico público no município de Palmas – Tocantins*. 2016. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES, Anderson Stevens Leônidas. *Letramento científico: um indicador para o Brasil*. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTES, Joseph. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1986.

HAMILTON, Mary. *Literacy and politics of representation*. London: Routledge, 2012.

HOLBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. *The Meaning of Scientific Li-*

teracy. *International Journal of Environmental & Science Education*, Bolu, vol. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.

HURD, Paul Dehart. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. *John Wiley & Sons*, Malden (USA), Inc. *Sci ed.* 82, p. 407-416, 1998.

KLEIMAN, Ângela. Bustos. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 47-70.

KNAIN, Erik. *Scientific Literacy for Participation: A Systemic Functional Approach to Analysis of School Science Discourses*. Springer, 2015.

LACERDA, Gilberto. Alfabetização científica e formação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 60, p. 91-108, 1997.

LAUGKSCH, Rüdiger C. Scientific Literacy: A Conceptual Overview. *John Wiley & Sons*, Malden (USA), Inc. *Sci. Ed.* 84, p. 71-94, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 113-128.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad.: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NORRIS, Stephen P.; PHILLIPS, Linda. How Literacy in Its Fundamental Sense Is Central to Scientific Literacy, *Wiley Periodicals*, Inc. *Sci Ed* 87, p. 224-240, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad.: Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 23-50.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New York: Routledge, 2001.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Letramento em química, educação planetária e inclusão social. *Quim. Nova*, São Paulo, vol. 29, n. 3, p. 611-620, 2006.

_____. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, Belo Horizonte, vol. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 41, n. 143, p. 582-605, maio 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

TEIXEIRA, Francimar Martins. Alfabetização científica: questões para reflexão. *Ciência & Educação*, Belo Horizonte, vol. 19, n. 4, p. 795-809, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: IB-PEX, 2010.

O ENSINO DO GÊNERO RESUMO NA ESCOLA

Vera Lúcia Pires (UFAC)

vera-lucia36@hotmail.com

Pedrinho Nascimento da Silva (UFAC)

prof.pedro.ist@gmail.com

RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência de leitura e escrita do gênero resumo no contexto escolar. A gênese do problema investigado está relacionada à questão conceitual do gênero resumo e seu ensino. O gênero resumo chamado por Jean-Paul Bernié (1994, 1996) de "institucional", tem muitas particularidades que devem ser observadas nas práticas escolares e que não são realizadas e, consequentemente, acabam por não serem desenvolvidas, além disso, muitas vezes não se considera que muitos alunos não têm habilidades de leitura e escrita exigidas para a produção do gênero. Assim, tornou-se necessário realizarmos um levantamento sobre os conceitos que se têm do resumo, pois em geral é conceituado como um texto simples e que todos os alunos são capazes de produzi-lo. A proposta apresentada sistematizou-se, de modo que, as atividades pudessem permitir a compreensão do gênero resumo e suas características, ou seja, reconhecer a sua função no contexto da vida escolar e seus aspectos composicionais. Para isso, desenvolvemos estratégias de leitura, comparação de textos e elaboração do gênero. Todas as discussões estão fundamentadas em estudos realizados por especialistas que trazem à tona as investigações das práticas de linguagem a partir de gêneros textuais. A base teórica dos conceitos de gêneros textuais parte de Mikhail Bakhtin (1981), que os conceitua numa visão sócio-histórica e dialógica. As atividades propostas podem contribuir para o trabalho do professor, ajudar o aluno a conhecer melhor o gênero e produzi-lo, consequentemente, melhorar o desempenho no que se refere à leitura e produção de textos.

Palavras-chave: Ensino. Gênero. Resumo. Escola. Ensino de gênero. Gênero resumo.

1. Introdução

As reflexões sobre os baixos níveis de proficiências de leitura e de escrita, demonstrados pelos alunos brasileiros ao terminarem a educação básica no Brasil, são temas de debates acalorados nas diversas esferas educacionais.

Mesmo com a modernização dos parâmetros e orientações curriculares nacionais e estaduais as práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula ainda não são satisfatórias para a aprendizagem significativa da leitura e da escrita.

A partir dessa constatação, o objetivo do artigo é apresentar um relato de experiência de leitura e escrita do gênero resumo no contexto

escolar. Sabemos das inúmeras dificuldades que os alunos enfrentam ao produzi-lo, geralmente pela ausência de um ensino sistemático, pois prevalece a ideia de que apenas o contato com os textos seja suficiente para tornar os alunos produtores proficientes. A gênese do problema investigado está relacionada à questão do gênero resumo e seu ensino.

O gênero resumo chamado por Jean-Paul Bernié (1994, 1996) de “institucional”, tem muitas particularidades que devem ser observadas nas práticas escolares e que não são realizadas, devido: ausência de formação do corpo docente da escola que geralmente desconhecem os procedimentos de produção e, conseqüentemente, acabam por não lhes ensinar e, além disso, não consideram que muitos alunos não têm habilidades de leitura e escrita exigidas para a produção do gênero. Assim, tornou-se necessário realizarmos um levantamento sobre os conceitos que se têm do resumo, pois em geral é conceituado como um texto simples e que todos os alunos são capazes de produzi-lo.

A proposta apresentada sistematizou-se, de modo que, as atividades pudessem permitir a compreensão do gênero resumo e suas características, ou seja, reconhecer a sua função no contexto da vida escolar e seus aspectos composicionais. Para isso, desenvolvemos estratégias de leitura, comparação de gêneros e elaboração.

Acreditamos que as atividades propostas podem contribuir para o trabalho do professor, ajudar o aluno a conhecer melhor o gênero e produzi-lo, conseqüentemente, melhorar o desempenho no que se refere à leitura e produção de textos.

2. O gênero resumo e os textos expositivos

Nas últimas décadas, o foco principal para o desenvolvimento das práticas de linguagem mais complexas parte do ensino de gêneros textuais. Entre essas várias práticas, desenvolvidas no âmbito escolar, o resumo é uma das mais solicitadas, porém não é ensinado como gênero.

Para iniciarmos, é necessário que discorramos sobre a concepção de linguagem que estamos alicerçados. Todas as discussões, nesse artigo, estão fundamentadas em estudos realizados por especialistas que trazem à tona as investigações das práticas de linguagem a partir de gêneros textuais. A base teórica dos conceitos de gêneros textuais parte de Mikhail Bakhtin (1981), que os conceitua numa visão sócio-histórica e dialógica. A concepção bakhtiniana parte do princípio que o gênero é a base de ori-

entação da ação discursiva,

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 301-302)

A partir dessa concepção, o estudo dos gêneros textuais virou modismo. Numerosos autores contemporâneos fundamentam seus estudos na obra de Mikhail Bakhtin. Os documentos oficiais nacionais, direcionados para o ensino da língua portuguesa, dialogam perfeitamente com esses pressupostos.

Muito mais próximo de nossa realidade, as *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa do Acre* são estruturadas com objetivo de desenvolver nos alunos as capacidades de oralidade, leitura e escrita, tendo os gêneros textuais como centro norteador das práticas e atividades de linguagem.

Dentre dessas capacidades, há uma em especial na *Orientação de Língua Portuguesa*, “Ler textos expositivos das diferentes áreas de conhecimento para aprender os temas tratados e os procedimentos de estudo necessários a todo estudante” (ACRE, 2009). Essa capacidade tem como objetivo a sistematização de conteúdos capazes de desenvolver as seguintes habilidades: observação da estrutura textual (lógica que determina a sequência/organização interna do texto); identificação do tema; localização tanto das informações principais como das complementares e sua articulação; esclarecimento de dúvidas (releitura, consulta a fontes diversas); seleção das informações necessárias para o estudo do momento e, por último, elaboração de resumo ou esquema. Essa recomendação se aplica a todos os anos de Ensino Médio, variando apenas o nível de complexidade, a depender das habilidades que os alunos já tenham construídas.

Além das *Orientações Curriculares do Estado do Acre*, temos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* direcionamentos a respeito do ensino dos textos expositivos,

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais os alunos se defrontam sistematicamente no cotidiano escolar e que, mesmo assim, não consegue manejar adequadamente, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Um exemplo: nas aulas de língua portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de história, geografia e ciências naturais; e nessas aulas também não se considera que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de língua portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar com proficiência textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de língua portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (*Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa*, 1996, p. 26)

Essas orientações sobre a importância do trabalho com textos “didatizados” são bem explícitas nos documentos oficiais, no entanto, na prática observamos nas escolas a falta de metodologias para ensinar a ler e escrever textos cujos objetivos são voltados para aprendizagem de conteúdos escolares.

Nas salas de aulas, observa-se que são solicitadas aos alunos atividades como: compreensão do texto, localizar informações, expressar com suas palavras o que entenderam, selecionar os aspectos mais relevantes, fazer resumos, mas essas habilidades não são ensinadas sistematicamente.

É necessário, portanto, que haja discussões e intervenções sobre as práticas de linguagem adotadas no contexto escolar, que não favoreçam a aprendizagem dos alunos. Para isso, apresentamos atividades aplicadas ao ensino do gênero resumo que podem ser tomadas como proposta didática.

3. Conceito do gênero resumo

O conceito de resumo adotado nesse trabalho parte do grupo de Genebra, principalmente, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz os quais têm visão interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico das práticas de linguagem. Segundo esses autores o resumo é

Longe de se constituir numa atividade que poderia ser reduzida à aplicação de algumas regras simples, formalizadas pelo cognitivismo, como sendo as de condensação, de eliminação e de generalização, o exercício “resumo” deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalinguística em face de um texto, em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a de-

monstração da capacidade para essa atitude. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75)

Na mesma obra os autores descrevem o que de fato os professores acreditam que seja o resumo:

[...] a representação reduzida do texto a resumir, sendo o problema da escrita reduzido a um simples ato de transcodificação da compreensão do texto, o que torna perfeita a expressão, múltiplas vezes utilizada, “escrever é exprimir suas próprias ideias”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75)

Realmente, há um consenso de que os alunos são capazes de elaborar resumos só porque dominam o sistema de escrita alfabética. É tanto, que desde as primeiras séries do fundamental II, os professores cobram essa prática escolar. Por outro lado, é consenso também, a reclamação dos docentes pelas produções dos alunos, pois é notória a falta de capacidade que eles têm de organizar suas ideias a partir do texto de outrem.

Além de Joaquim Dolz e Schneuwly, para complementar, há outros estudos relevantes sobre esse assunto. Podemos citar Anna Rachel Machado, Eliane Gouvêa Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli (2005) que também abordam a visão equivocada que se tem desse gênero específico:

Acreditamos que há pelos menos duas representações teóricas que perpetuam essa situação: a primeira, a de que há uma "capacidade" geral para a escrita, que, se bem desenvolvida, permitir-nos-ia produzir de forma adequada textos de qualquer espécie; a segunda, a de que o mero ensino da organização global mais comum dos textos pertencentes a um gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto, apesar de sabermos, hoje, que a complexidade característica dos gêneros exige o desenvolvimento de muitas outras capacidades (acionais, discursivas, linguístico-discursivas), além da capacidade de organizar o texto. (MACHADO; LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2005, p. 94)

É compreensível que muitas práticas de linguagem sejam ensinadas equivocadamente nas salas de aulas. As experiências pedagógicas prevalecem ao conhecimento que se tem sobre o processo de ensino de gêneros textuais, ou seja, ainda se ensina como foi ensinado. Poucos professores compreendem que a produção de textos, seja qual for, precisa ser planejada a partir: do que dizer, para quem dizer e como dizer.

4. Uma proposta de ensino do gênero resumo

As atividades relatadas a seguir foram realizadas em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública do estado do Acre.

No primeiro momento, não esquecemos que os nossos alunos estão imersos em muitas práticas sociais de usos da escrita e os seus conhecimentos foram aproveitados para o trabalho com o gênero. Por conseguinte, foi possível formular perguntas que levaram a extrair o que os alunos já sabiam sobre o gênero, como: a) Sabem o que é um resumo? b) Já ouviram falar desse gênero? c) Conhecem sua importância? d) Sabem qual é a sua função? e) Conhecem em que suportes ele circula? Realizamos anotações que foram importantes e auxiliaram no desenvolvimento das demais etapas.

A partir dessa prévia, solicitamos aos alunos que fizessem uma pesquisa em várias fontes sobre o resumo. Encontraram as seguintes definições:

- a) o resumo é a apresentação concisa de um texto, destacando-se os aspectos de maior interesse e importância;
- b) ao resumir um texto com traços descritivos, o foco são os elementos visuais e espaciais, quando se trata de narrativos, são as relações de causa e efeito e as sequenciais temporais que devem ser destacadas. Já em um texto argumentativo, é preciso atentar para as ideias principais e como elas se correlacionam, ou seja, privilegiar o reconhecimento dos tópicos frasais e das relações entre essas ideias: principais e as secundárias e;
- c) o gênero resumo deve ter: brevidade, concisão, fidelidade ao original, impessoalidade e linguagem pessoal, ou seja, só devem aparecer as informações principais, não há lugar para as informações secundárias, o pensamento do autor deve ser respeitado, não se deve inserir comentários pessoais, elogios ou críticas e a linguagem apresentada deve ser própria de quem o produz, não se pode copiar trechos do texto original.

Todos esses conhecimentos sobre o resumo foram relevantes para constatar que os teóricos Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Anna Rachel Machado, Eliane Gouvêa Lousada, Lília Santos Abreu-Tardelli disseram a respeito desse gênero.

Nosso objetivo não é questionar os conceitos cristalizados que se tem sobre o resumo, no entanto esses conceitos não são suficientes para que os alunos leiam um texto e, como um passe de mágica, produzam resumos adequados de qualquer gênero textual.

Nosso maior questionamento é sobre os procedimentos que são

abordados em salas de aula para produção do resumo, principalmente, por não levarem em consideração um ponto crucial: o baixo nível de proficiência em leitura da maioria dos alunos.

O que consideramos primordial são os procedimentos de leitura que antecedem a produção do resumo. Nas *Orientações Curriculares do Estado do Acre* (ACRE, 2009) há algumas propostas de atividades interessantes antes da escrita do resumo, que são:

- a. elucidação do propósito do texto;
- b. levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema a partir da leitura do título/subtítulos;
- c. observação dos recursos utilizados para salientar ideias (negrito, itálico, disposição espacial, legendas de ilustrações, tabelas, quadros, notas de rodapé etc.);
- d. busca e identificação das ideias mais importantes, parágrafo a parágrafo;
- e. verificação da própria compreensão e esclarecimento de dúvidas (relendo, perguntando, trocando ideias, buscando o dicionário etc.). (*Orientações Curriculares de Língua Portuguesa*, 2009, p. 44)

Com base no conhecimento de cada aluno e nas discussões sugeridas acima, elaboramos atividades que serviram de alicerces para compreensão global dos textos.

Na sequência, tornou-se imprescindível o trabalho com outros gêneros semelhantes ao resumo para que o aluno pudesse compará-los e diferenciá-los e identificar, além das características, o suporte de circulação. Não se pode esquecer que há textos que apresentam características semelhantes, mas possuem funções distintas.

As análises comparativas dos gêneros selecionados foram embasadas a partir dos aspectos abaixo descritos, oriundos do modelo de análise textual de Bronckart (1999):

O *contexto de produção* do texto (físico e sociosubjetivo): isto é, as representações sobre o local e o momento da produção, sobre o emissor/enunciador, sobre o receptor/destinatário, sobre a instituição social onde se dá a interação e sobre o objetivo ou efeitos que o produtor quer atingir em relação ao destinatário;

O *conteúdo temático*: o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas e que são representações mobilizadas pelo agente-produtor do texto;

A *infraestrutura geral* dos textos: a organização textual, que é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso (discurso teórico, narração, relato interativo, discurso interativo) e pelas sequências que aparecem

isoladas ou, mais frequentemente, combinadas (narrativa, argumentativa, descritiva, descritiva de ações, dialogal e explicativa);

Os *mecanismos de textualização*: representados pelos mecanismos de conexão (organizadores textuais), de coesão nominal e verbal e, finalmente, pelos mecanismos enunciativos, constituídos pelos mecanismos de posicionamento enunciativo (modalizações) e pelos mecanismos de inserção de vozes (voz do autor empírico, vozes sociais, vozes de personagens). (BRONCKART, 1999, *apud*, MACHADO, LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2005, p. 95)

A partir desses aspectos, analisamos e comparamos os seguintes gêneros: editoriais, resenhas, reportagens, sinopses e resumos. Os alunos concentraram-se em identificar os aspectos citados a cima em cada gênero. Foram realizados questionários que permitiram ao aluno identificar o gênero e o suporte do texto, diferenciar características, por exemplo se: estava redigido em 1ª ou 3ª pessoa, apresentava opinião de quem escrevia, narrava fatos reais ou fictícios, fornecia características de algo ou alguém, dialogava com um destinatário específico, dava instruções, utilizava linguagem figurada ou referencial, verbal ou não verbal e o tema que desenvolvia.

Ainda, considerando a multiplicidade de leituras possíveis dos gêneros e reconhecimento dos tipos de linguagens, tornou-se necessário levá-los a compreender o tipo de linguagem que os gêneros podem apresentar: mais próxima da oralidade ou da escrita, da formalidade ou da informalidade. O aluno precisou compreender que todo gênero, dependendo de seu suporte e do interlocutor a qual se destina, exige uma linguagem específica e que cada um tem características que o diferenciam ou o aproxima um do outro.

Depois, trabalhamos com os textos expositivos: "Química do Amor", por Líria Alves e um resumo do próprio texto. Sem informar aos alunos os gêneros, aplicamos uma atividade de comparação entre eles. Solicitamos que identificassem: objetivo, gênero, o conteúdo temático e o suporte. Identificados e diferenciados os gêneros, seguiram verificando se no resumo as informações apresentadas estavam de acordo com o texto resumido ou se faltavam informações relevantes.

Posteriormente, passamos para etapa fundamental de conhecimento composicional do gênero, através exemplificações e análises das características, considerando as macroestruturas e as microestruturas, necessárias para a construção do texto e, ainda as macrorregras: de apagamento, de generalização e de construção, conforme Elisa Guimarães (2013).

Orientamos aos alunos os seguintes procedimentos para a produção do resumo: a) leitura do texto para o entendimento geral do tema; b) identificação, durante a leitura, das passagens e ideias principais; c) compreensão dos elementos do contexto de produção: gênero, meio de circulação, público-alvo e data de publicação. Com essa etapa, os alunos perceberam ao produzir um resumo contextualizado ou autoexplicativo, que o principal procedimento é reconhecer as ideias principais do texto original.

O resumo tem sido usado nas escolas como métodos de aprendizagem e não como gênero. Aqui, para facilitar compreensão dos textos e a produção do gênero os alunos precisaram aprender o processo de sumarização, isto é, reduzir ao essencial.

O ato de sumarizar deve ser ensinado ao aluno pelo professor. Nessa etapa, aprenderam que o processo de sumarização permite obter ideias, ou seja, o aluno deve se tornar capaz de identificar e diferenciar ideia central das secundárias que se correlacionam. As atividades desenvolvidas permitiram aos alunos articular as ideias principais de modo a respeitar, no resumo, as relações que elas mantêm com o texto original.

Para isso, adotamos como referência teórica as considerações de Anna Rachel Machado (2004), sobre o processo de sumarização: o apagamento e a substituição. Segundo a autora, ao produzir o resumo, os conteúdos que são facilmente entendidos em razão do conhecimento de mundo do leitor, palavras ou expressões sinônimas, justificativas de uma afirmação, explicações, exemplos, argumentos e citações devem ser apagados. Já na substituição, há duas possibilidades, a generalização que consiste em substituir elementos específicos da frase por outros mais genéricos e a construção que consiste de uma substituição de sequências lógicas por uma proposição que é possível inferir delas.

Compreendido, então o processo de sumarização, partimos para a etapa de produção do resumo. Todas as etapas anteriores foram de reconhecimento do gênero, suas características e preparação para a produção.

Ao término da produção, pedimos que realizassem a última etapa: autoavaliação do texto com base nas perguntas:

- a. O resumo mantém as principais ideias do texto original?
- b. Mantém a relação de sentido dessas ideias em relação ao texto original?

- c. Apresenta as informações de modo breve e conciso?
- d. O texto apresenta uma linguagem adequada ao seu interlocutor?
- e. Há, no resumo, cópias de trechos do texto original?
- f. É impessoal ou apresenta opiniões ou comentários pessoais?

Os textos foram entregues para os alunos, avaliados e devolvidos com as orientações necessárias para as possíveis alterações, posteriormente expostos, em um varal no corredor da escola. Dessa maneira, o trabalho com o gênero resumo não passou apenas de um trabalho rotineiro com o objetivo de ganhar pontos na avaliação, mas um trabalho sistemático de leitura e produção textual.

5. Considerações finais

Nas salas de aulas, em todas as disciplinas escolares, as atividades de produção de resumos são rotineiras, no entanto a maioria dos professores não adota uma sistematização dos conteúdos que devem ser ensinados na produção desse gênero.

O resumo é entendido como uma estratégia de ensino ou mesmo de avaliação para o professor perceber se o aluno adquiriu conhecimento de um determinado conteúdo e, conseqüentemente, não é encarado como conteúdo a ser ensinado.

Ao propormos as atividades, concluímos que a ação do professor é fundamental para a elaboração de resumos. A concepção que os alunos são capazes de resumir pelo fato de saberem ler textos é equivocada. Antes de iniciar a produção de um resumo são necessárias várias habilidades voltadas para a compreensão global do texto. Após essas habilidades, é necessário o conhecimento de sumarização, que é muito complexo a depender do texto. Todas essas etapas devem ser vivenciadas pelos alunos e mediadas pelos professores.

Essa proposta pode contribuir para diminuir as inúmeras dificuldades que os alunos enfrentam ao produzir resumos de textos lidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. SEE. *Orientações curriculares de língua portuguesa: ensino médio*. Rio Branco: SEE, 2009.

ALVES, Líria. A química do amor. *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/quimica/a-quimica-amor.htm>>.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERNIÉ, Jean-Paul. Contre “l’effet archipel”: éléments pour une évaluation formative de l’activité résumante. *Le Français dans tous ses États*, n. 24, p. 47-64, 1994.

_____. *Quelle linguistique pour une culture de l’écrit?*: Approche “communicationnelle” des textes et discours et didactique du lire-écrire. Document de synthèse en vue de l’habilitation à diriger des recherches en Sciences du langage. Université du Mirail, Toulouse: Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* (versão preliminar). Brasília, 1997.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. Resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

_____. *Resenha*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**O ESPELHO DA IDENTIDADE NO TEXTO LITERÁRIO:
UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LITERATURA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Rozana Quintanilha Gomes Souza (IFF/UENF)

rozanaquintanilha@globocom.com

Thaíse dos Santos Soares Siqueira (UENF)

thaisesoares_0@hotmail.com

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

gtavares33@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo abordou o tema da importância do ensino de literatura para a educação de jovens e adultos (EJA) e tem por objetivo analisar as concepções de literatura e compreender as suas contribuições para a formação integrada do sujeito-aluno. Como base teórica, adotou-se os pressupostos levantados por Rildo Cosson (2009) e Afrânio Coutinho (1978) de que aproximar a linguagem literária da linguagem dos alunos, numa perspectiva de que o texto literário não se limita a ser uma obra artística para a simples apreciação, é tomá-la como um objeto de apropriação em suas diversas potencialidades. Assim, tal proposta considera que os conhecimentos, neste caso, literários devam ser construídos nas práticas sociais através das autorias e não memorizados, nos quais os aspectos teóricos são valorizados em detrimento da relação dialética entre autor-texto-leitor-autor. Esse trabalho justificou-se pela intenção de avançar nas discussões sobre o fazer docente que correlaciona os conteúdos da disciplina de literatura ao universo de valores e modos de vida de seus alunos. O público de jovens e adultos é um público específico e que, por isso, requer um atendimento que considere suas especificidades, saberes e interesses.

Palavras-chave: Literatura. Narrativas autorais. PROEJA.

1. Introdução

O incentivo à leitura nunca teve tanto destaque quanto nos últimos tempos. Campanhas, divulgações, congressos, fóruns e bienais do livro têm recebido incentivos dos governos municipais, estaduais e federais e da mídia. No entanto, a leitura não vem sendo tratada com o mesmo empenho nas salas de aula.

Observamos que os alunos, ao chegarem ao ensino médio, apresentam muitas dificuldades de leitura. As estatísticas oficiais presentes nos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que registram os resultados das avaliações externas, revelam que as habilidades de leitura estão muito aquém da profici-

ência média desejada pelas instituições de ensino. Esse quadro ganha maior amplitude, quando o foco das análises acerca da língua materna, são os alunos do PROEJA.

Nesse sentido, as escolas têm cumprido o seu papel na formação do cidadão-leitor? A disciplina de literatura tem se preocupado em desenvolver o senso crítico e a criatividade na formação de leitores?

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções de literatura; a relação leitura/ensino de literatura; e, se essa abordagem tem colaborado para a resistência e dificuldade dos alunos com a linguagem literária.

As mudanças ocorridas nos últimos tempos têm trazido contradições para escola. Por vezes, ouvimos o questionamento sobre a disciplina de literatura constar na matriz curricular do ensino médio. A disciplina de literatura passa por uma crise atualmente na qual vive o conflito de ser amada e odiada. A projeção de literatura na contemporaneidade é mal gerida por esse aluno que se sente traído por uma situação enganosa, no sentido de que declaram gostar de ler, mas não sentem prazer pelas leituras indicadas na disciplina de literatura. O ato de ler na escola para esse aluno tem outro enfoque, uma vez que as leituras propostas têm objetivos de dar ênfase à memorização de características, estilos de época e fatos históricos, ou de dar suporte às análises gramaticais, que são bem distintos dos objetivos que realmente fariam sentido para o aluno, como entrar no universo da verossimilhança, da imaginação, da beleza estética, da complexidade do mundo, enfim do seu próprio ser.

Por outro lado, o docente sofre também os impactos de uma sociedade contemporânea que convive com uma contradição de atender um tipo de alunado nos dias de hoje que não combina com o modelo de escola ultrapassada que insiste em vigorar. Essa contradição é tanto estrutural, já que consiste na própria ação docente; quanto histórico-social, já que é estabelecida culturalmente ao longo do tempo. (CHARLOT, 2013, 101)

O docente vive a angústia de não saber lidar com os problemas sociais da atualidade. Somente a partir do conhecimento dos valores morais e socioculturais do seu tempo e de seu público, poderá redirecionar sua ação docente.

No processo de reinventar o fazer docente, torna-se pertinente compreender essas mudanças frente às realidades no contexto pedagógico contemporâneo e relacioná-las à vivência dos alunos.

2. A especificidade da educação de jovens e adultos (EJA)

Na história da educação brasileira, o direito à educação para todos é muito recente, pois, até a *Constituição* de 1988, esse conjunto populacional com mais idade foi interdito ao direito à escola e à educação formal. Do ponto de vista histórico, foi um direito social tardiamente conquistado pela cidadania brasileira. Segundo Jane Paiva (2006, p. 521):

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Esse público é formado por dois grupos distintos que foram, precocemente, excluídos do direito à educação. O primeiro, formado por estudantes mais idosos que viveram numa época em que o acesso à educação era mais difícil, principalmente nas zonas rurais. O segundo grupo, numeroso e heterogêneo, é formado por jovens e adultos que abandonaram seus estudos por fatores extraescolares, como desigualdades socioeconômicas e ingresso prematuro no mercado de trabalho, mas também por fatores intraescolares em função do clima escolar, aulas tradicionais, currículos distantes da realidade do aluno, fracasso de terem tido uma trajetória escolar mal sucedida e com sucessivas reprovações que acabaram desestimulando esses estudantes e levando-os ao abandono escolar antecipado.

A educação de jovens e adultos (EJA), na atualidade, vem tomando novos rumos e ganhando um novo formato. A parcela de jovens desse grupo vem crescendo e revertendo um quantitativo que era assumido pelos adultos com a posição de maioria. Os tempos são outros e novos sentidos vão delineando uma nova trajetória nos espaços escolares. A partir dos anos 80, observou-se um número crescente do grupo de alunos jovens da área urbana matriculados na modalidade da educação de jovens e adultos. Segundo Fernando Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), essa modalidade está dividida em duas realidades distintas: os adultos concebem a escola como um espaço de “integração sociocultural”, enquanto os jovens mantêm uma relação conflituosa com a escola pela “trajetória escolar anterior malsucedida”.

Nesse universo heterogêneo da educação de jovens e adultos, a questão extraescolar, que perpassa pelos fatores externos à escola, está relacionada também à questão de gênero, em que muitas mulheres, ainda nos dias de hoje, são impedidas de estudar pelos pais para dedicar-se aos afazeres do lar, com a concepção de que mulher não precisa estudar porque as atividades do lar não requerem essa competência, e quando casam, são impedidas de estudar pelos maridos e, nesse caso, o casamento é apontado como o segundo impedimento para a presença desse público feminino na escola.

Segundo Miguel Arroyo (2005, p. 24), esses sujeitos enfrentam mais que uma trajetória descontínua, mas uma perversa exclusão social:

[...] antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. As trajetórias escolares descontínuas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas.

A educação de jovens e adultos nunca atendeu a todo o universo possível, temos hoje cerca de 67 milhões de brasileiros com baixa escolaridade, inferior àquela preconizada na lei como o mínimo que todo cidadão teria direito, mas estamos numa trajetória de queda no número de matrículas generalizadas posterior a 2006. Sobre isso, Maria Clara Di Piero (2016, p.) comenta:

É uma queda contínua, que atinge as redes pública e privada, os ensinos fundamental e médio, as redes estadual e municipal. É um fenômeno que aparece como paradoxo. Em 2007, durante o segundo mandato do Lula, Fernando Haddad, que era ministro da Educação, incluiu a EJA nos programas de assistência estudantil do governo. Ela passa a ter um livro didático, direito à merenda e ao transporte. Além disso, começa a receber recursos do FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação]. Com isso, em tese, aquelas condições precárias que passamos anos e anos denunciando estariam no caminho para ser superadas. No entanto, na contramão das expectativas, foi a partir daí que a demanda passou a cair. Estamos pesquisando para compreender esse fenômeno, mas ainda não há uma resposta cabal [...].

Ainda temos que construir a cultura do direito à educação, está na lei, mas ainda não está na cultura. A cobertura escolar ainda é bem pequena e há muitas hipóteses para essa realidade ser tão distante desse aluno, mas a principal é a oferta de educação de adultos num modelo muito rígido e pouco apropriado à diversidade do público, tanto quanto à forma de organização quanto aos conteúdos escolares para atender às necessidades educativas.

Se uma das perguntas que a gente procura fazer para aqueles que procuram a escola é por que pararam? Em seguida, perguntamos por que estão voltando? E nessa volta, há um leque de expectativas que caberiam a esses educadores repensar essa escola para esse sujeito que, por sua vez, são invisíveis aos educadores desde a formação destes na universidade.

Apesar do grande desafio que representa para o docente a educação de jovens e adultos, ainda esse campo da educação não adquiriu a importância necessária nas universidades. Os educadores não são formados para trabalhar com esse público da educação de jovens e adultos. A cultura para formar educadores estabeleceu-se para atender o público infantil, esse sujeito jovem e adulto é invisibilizado nas universidades, mas demanda um atendimento diferenciado e flexibilizado.

Apesar do avanço na legalidade, o modelo de ensino supletivo que caracteriza a educação de jovens e adultos como um modelo meramente de reposição de uma escolaridade não realizada e baseada na aceleração e no aligeiramento, não leva em consideração os projetos de vida presente e futura desses sujeitos, muito menos suas necessidades de aprendizagem. Quando se pensa em educação de jovens e adultos como reposição, o campo simbólico é o da perda, um sujeito diminuído pela negação, no entanto esse indivíduo tem o conhecimento da experiência de vida e, a partir dela, a escola precisa oferecer uma organização que atenda às especificidades desse público.

Paulo Freire (1987) fala disso muito bem quando diz que esse sujeito não é o da falta, mas de um potencial que, ao trazer suas expectativas, traz sua bagagem de conhecimento. Então o trabalho na escola é o de dialogar com esse conhecimento, diferentemente de repor aquele conteúdo que ele deveria ter aprendido se não tivesse interrompido seus estudos, e como se ele, nesse período fora da escola, não tivesse vivido e aprendido e como se essas aprendizagens não dialogassem com a escola. Se essa escola em suas características intrínsecas não for empática e acolhedora e destacar esse sentimento de perda, esse estudante se afastará.

3. *Fundamentação teórica*

Com base nos pressupostos teóricos de Rildo Cosson (2009), de que o professor de literatura deve desmistificar a visão do texto literário como uma prática de leitura que o concebe como uma arte monumental e

inacessível apenas para ser reverenciada e admirada, propõe-se promover um espaço aberto às narrativas autorais, no qual as experiências de vida dos alunos possam ser valorizadas e tomadas como ponto de partida para a construção do conhecimento.

O professor de literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. (COSSON, 2009, p. 29)

Sob essa ótica, o professor deve romper com a visão preconceituosa e elitista de tratar a literatura como uma área de conhecimento direcionada para um público seletivo, estabelecendo uma proximidade entre a linguagem literária e a linguagem do aluno por meio de práticas pedagógicas que contribuam para a formação humana do sujeito-aluno.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos. (COSSON, 2009, p. 17)

O ensino de literatura deve ser pautado no diálogo entre o texto literário e o universo do leitor, pois quanto mais o leitor se identificar com o texto, mais ampla será a produção de sentidos. A leitura do texto literário propicia ao leitor mergulhar no universo da ficção e experimentar sensações, lugares e mundos vivenciados através da imaginação, ou seja, o leitor expande as fronteiras do seu conhecimento de mundo. Como afirma Afrânio Coutinho, “através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana”. (COUTINHO, 1978, p. 27)

A construção do conhecimento se dá por meio da interação do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o mundo. Os alunos trazem dentro de si um conhecimento que deve ser conduzido para ser construído. E a escola, como lugar legitimado de construção de saberes, tem o papel de aproximar o universo literário do sujeito-aluno pós-moderno, trazendo, para sala de aula, a integração das diversas leituras com as experiências de vida dos alunos. Há que se promover momentos de vivências criativas da linguagem e, nesse sentido, não há espaço para uma leitura com intuito imediatista e como pretexto para atividades muitas vezes

sem reflexão, sem diálogo com o texto, e para atividades escolares que visam decorar conceitos, estilos, mas para o que seja significativo para o aluno.

Dessa maneira, se torna imprescindível a negação dos objetivos a que têm atendido a escola em geral – ordenação e disciplinamento da aprendizagem, e o ensino de línguamaterna em particular – memorização da gramática escolarizada em detrimento da gramática natural. O que produz um componente de desprazer (náusea, mal-estar, enjoo e repugnância) pelo estudo e pelo trabalho mental, e o visível empobrecimento do universo de leitura e de leitores. (FISS, 2007, p. 119)

O objetivo essencial da literatura é o de desenvolver a percepção, a sensibilidade, a intelectualidade, a estética, a linguagem e, sobretudo, a construção da identidade do sujeito.

Sendo assim, as aulas de literatura devem ser direcionadas para a integração do universo literário com o universo do aluno, ou seja, o universo fantástico com o universo real, possibilitando ao leitor experimentar situações fictícias inspiradas na vida real.

A ação educativa no ensino de literatura pautada na linguagem como prática social implica modos de vivência linguística a partir das produções autorais inspiradas na relação entre as situações fictícias e a vida real. Para Dóris Maria Luzzardi Fiss (2007, p. 121), ser autor

é embarcar numa aventura que vai permitir, entre outras coisas, o refinamento da razão (da inteligência) do sujeito pela incursão num universo imaginário que não se coloca apenas como instrumento de revelação do real, mas deve ser entendido, sobretudo, como condição para a construção e transformação do real.

A escola tem o desafio de vislumbrar uma nova realidade de ensino na formação de leitores. Faz-se necessário aproximar a prática escolar da prática social da leitura. Isso só será possível se a escola mudar, de fato, a sua prática e a sua visão sobre a importância da leitura na formação do cidadão. Cabe ao professor conceber a literatura como um bem da humanidade. Isso deve ser percebido pelos alunos nas aulas, à proporção que o professor conta histórias, aguça a curiosidade dos alunos para as diversas leituras e se mostre também envolvido pelo universo da leitura, e, sobretudo, a partir da “constituição de processos de linguagem sustentados por ações que partam do uso da autoria para a construção do conhecimento.

4. O fazer docente na educação de jovens e adultos

A aprendizagem não se resume na transmissão de conhecimentos pelo professor, ou seja, o papel do professor vai além de apresentar os conteúdos, pois compreende em correlacionar esses conteúdos aos saberes da vivência dos alunos, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa. A aprendizagem está condicionada também ao prazer, pois ela acontece quando o aluno vê sentido naquilo, quando há satisfação. Segundo Bernard Charlot (2013, p. 159), não pode haver contrassenso entre aprender e prazer, pelo contrário,

só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. Quando digo “prazer” não estou opondo prazer a esforço. Não se pode aprender sem esforço; não se pode educar uma criança sem fazer-lhe exigências [...] Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá. (CHARLOT, 2013, p. 159)

Essa reflexão nos leva às considerações de Vicent Tinto (2001) sobre a importância de se discutir a questão do prazer no processo de aprendizagem, pois muitos estudantes deixam as salas de aula por acharem a vida acadêmica insuficientemente desafiadora e gratificante. Transmitir os conteúdos não é suficiente para que o professor possa dizer que cumpriu o seu papel no processo de aprendizagem, pois, para que esta ocorra, depende de outros fatores que são condicionantes. Na verdade, essa concepção de transmissão de conteúdos não consegue mais dar conta dessa nova configuração da docência como uma atividade de interações humanas. Cabe também ao professor proporcionar um clima propício às relações sociais e afetivas, aproximar-se do universo dos seus alunos e tornar os saberes que serão trabalhados significativos para eles.

Para David Paul Ausubel (1968), a aprendizagem significativa é aquela que relaciona os conteúdos da aula com o conhecimento que o aluno traz de sua vivência, ou seja, “de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe”. A prática docente voltada para o que for relevante para o aluno, aumenta a possibilidade de o aluno apropriar-se do conhecimento.

Para que haja aprendizagem, o docente precisará considerar a vivência do aluno, pois dificilmente ele aprenderá uma atividade teórica, se esta não fizer sentido para ele, e, para isso, a práxis é fundamental. O fazer docente perpassa pela aproximação e valorização do universo discente, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa.

5. Considerações finais

Com base nesse estudo, evidenciou-se a importância da literatura para a formação humana do sujeito-leitor e a importância do papel do professor no ensino da literatura em formular propostas pedagógicas que considerem as especificidades do público de jovens e adultos.

Constatou-se que as produções textuais de autorias são fundamentais para a aproximação entre a linguagem literária e a linguagem do aluno e para a construção do conhecimento, uma vez que valorizaram as experiências de vida dos sujeitos-alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

AUSUBEL, David Paul. *Educational Psychology, a cognitive view*. N. York: Holt, Rinhart & Winston, 1968.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, de 20 de dezembro de 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DI PIERRO, Maria Clara. Perdemos 3,2 milhões de matrículas na educação de jovens e adultos. *Revista Época*, edição n. 941, 27/06/2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 04-07-2016.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Tecendo palavras, movimentos e sentidos: o ensino da língua materna na educação de jovens e adultos enquanto construção de autoria. In: SILVA, Denise Madeira de Castro; FISS, Dóris

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Maria Luzzardi; FONTEBASSO, Maria Rosa. (Orgs.). *Formação de professores: histórias, memórias e educação popular*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2007, p. 117-130.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000. Dados do senso MEC/Inep/Deed. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 04-07-2016.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, vol. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>. Acesso em: 04-07-2016.

TINTO, Vicent. Rethinking the first year of college. *Higher Education Monograph Series*, Syracuse University, 2001.

**O ESTUDO DE NARRATIVAS DE MISTÉRIO
EXPLORANDO A LINGUAGEM DOS JOGOS
E DOS ENIGMAS DE RACIOCÍNIO LÓGICO:
EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM ALUNOS DO 8º ANO**

Patrícia Peres Ferreira Nicolini (UENF)

patricianicolini@saocamilo-es.br

Clesiane Bindaco Benevenuti (UENF)

clesiane@gmail.com

Analice Martins de Oliveira (IFF/UENF)

analice.martins@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compartilhar um projeto de leitura de narrativas de mistério desenvolvido com alunos do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola particular do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES, as práticas de leitura foram muito oportunas para trabalhar a construção de inferências, uma vez que o bom leitor é capaz de levantar hipóteses a partir dos indícios oferecidos pelo texto. Nessas aulas, os alunos são convidados a analisar textos do gênero da autora Lygia Fagundes Telles, observando estratégias narrativas e explorando o exercício de levantar hipóteses. As estratégias narrativas também são estudadas na linguagem cinematográfica com a análise do filme “O Enigma da Pirâmide”, de Steven Spielberg, e na linguagem dos desafios lógicos do livro *O Enigma de Einstein*, de Jeremy Stangroom. A constituição dessa proposta se baseou nos estudos de Tzvetan Todorov, *Introdução à Literatura Fantástica*, *Tipologia do Romance Policial* e *A Estrutura Narrativa*. O produto final dessas aulas é uma “gincana de enigmas” dividida em três dias. Nessa gincana, a escola se transforma num tabuleiro de jogos, cada grupo tem um crime para resolver e as pistas estão espalhadas pela escola. Um exercício de muita leitura e dedução lógica.

Palavra-chave: Narrativa de mistério. Desafios lógicos. Leitura.

1. Introdução

O ensino fundamental é a etapa em que o aluno constrói a base de sua formação e um dos fundamentos importantes dessa base é a leitura, que deveria ter na escola um espaço privilegiado para seu exercício e valorização, uma vez que na sala de aula circulam vários gêneros textuais, visto que são objetos da aprendizagem.

No entanto, mesmo com esse espaço pertinente para falar sobre textos, o professor depara-se com grandes desafios, uma vez que um aluno-leitor tem que ser conquistado e convencido. A leitura pertence ao educar, portanto cabe ao professor a tarefa de desenvolver estratégias e

metodologias de aprendizagem significativa e contextualizadas para que o texto seduza o aluno-leitor e que este possa estar apto para desvendar todos “os não ditos” que o constituem, no intuito de formar sujeitos capazes, críticos e emancipados intelectualmente, socialmente, culturalmente e politicamente.

A proposta do trabalho é apresentar um projeto exitoso de leitura de textos ficcionais, especificamente a narrativa de mistério, desenvolvido com alunos do 8º ano de uma escola particular do estado do Espírito Santo. A intenção é mostrar estratégias de leitura diferenciadas para possibilitar ao aluno uma leitura significativa. As narrativas de mistério são bem apropriadas para trabalhar a construção de inferências e são bem aceitas por alunos dessa faixa etária (13/14 anos), uma vez que elas se valem de recursos que criam tensão e, sobretudo, procuram intrigar o leitor apresentando-lhe ocorrências incomuns e ambíguas, que poderão se revelar naturais, frutos de equívocos, ilusões, fraudes e crimes. As atividades práticas que serão apresentadas devem ser entendidas no interior da concepção da linguagem como forma de interação. Segundo Menezes, ler é dialogar com o texto:

Ler é estar psicologicamente disposto a fazer perguntas, buscar respostas e, preferencialmente, saber onde encontrá-las. Muitas vezes, as respostas não são explícitas. Ou, ainda, não podem ser encontradas na área do conhecimento de que faz parte a pergunta. Mas a própria existência da dúvida revela nova possibilidade de interpretação e, portanto, desconfiança do texto lido, o que já é saudável para abrir possibilidades de leitura. Além disso, uma pergunta do leitor fará parte de uma incansável busca pela resposta. Mesmo que não se chegue a ela de imediato, a existência da dúvida é caminho aberto para a busca de respostas. (MENEZES, 2005, p. 10)

A leitura de narrativas de mistério requer um leitor mais atento, visto que ao longo do texto são encontrados indícios que possibilitam a formulação de hipóteses, o leitor também é de certa forma um detetive buscando a solução do mistério. Contudo, muitas vezes, devido à complexidade da leitura, o aluno não percebe os indícios, não consegue ler as entrelinhas, interpretar o texto e tomar uma posição diante dele. Sendo assim, o discente precisa de alguma estratégia de leitura que lhe mostre o caminho, esse é o papel do professor, mediar a interação entre aluno-leitor e texto.

Nessa perspectiva, serão apresentadas algumas estratégias de leitura do gênero mistério na linguagem literária, na linguagem audiovisual e em desafios lógicos estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática. A intenção não é apresentar “receitas de estratégias de leitura”, mas mos-

trar alternativas possíveis e viáveis que proporcionam resultados de leitura mais satisfatórios.

2. Leitura: um desafio

O primeiro desafio precisa ser vencido pelo professor, pois para se alcançar um bom resultado, espera-se que o professor seja um bom leitor, porque só sendo conhecedor do seu objeto de trabalho, o texto, que ele será capaz de criar estratégias de leitura satisfatórias. Se não for assim, restará a esse profissional cair em tentação de trabalhar a leitura de forma limitada, atendendo aos parâmetros e propostas dos livros didáticos e/ou apostilas sem nenhuma contextualização ou preparação de conhecimentos prévios necessários para o aluno interpretar o texto. Por parte do aluno, ficam interrogações no ar: Qual a finalidade de ler este texto? Em que essa leitura irá me acrescentar? Cosson diz que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”. (COSSON, 2007, p. 40)

Para Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Diante disso, pedir ao aluno que abra o livro na página X e leia o texto Y para depois responder às perguntas na página Z são práticas que realmente não garantem uma leitura significativa, a qual seria a leitura como um processo de interlocução, o leitor não é e não pode ser passivo nesse processo, ele precisa interagir com o texto, ativar conhecimentos prévios, relacionar informações, preencher lacunas e buscar significação. Nesse processo, leitor e texto são agentes de uma ação dialética capaz de cruzar vários discursos e linguagens proporcionando inúmeras possibilidades de mediação e interações sociais e culturais geradoras de conhecimento.

Segundo Chiappini (2004, p. 51), “é o leitor que faz o texto funcionar”. Geralmente, falta ao aluno esta maturidade de leitor, que só pode ser adquirida com a experiência de leitura de outros textos, muitos outros textos. Para Lajolo, “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais pro-

funda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. (LAJOLO, 1982, p. 53)

Nessa perspectiva, o segundo desafio é a imaturidade leitora do aluno, que, geralmente, não tem muitas vivências de leitura, os motivos são os mais diversos, desde a família que não tem hábito de ler ou até mesmo a escola não ter uma biblioteca e não oportunizar a leitura. O fato é que quanto mais imaturo é o leitor, mais dificuldade para estabelecer relações de sentido, preencher as lacunas do texto para interpretá-lo. Por isso que as aulas de leitura precisam ser mais planejadas e articuladas, o aluno precisa dessa mediação para ter uma leitura significativa.

Saber ler é uma ação reflexiva capaz de proporcionar muitas possibilidades de apreensão de conhecimento, tornando o leitor o sujeito de uma ação interativa. Nesse contexto, o sujeito é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses em uma ação interiorizada ou em ação efetiva na perspectiva de conhecer, modificar, transformar o objeto de maneira que possa compreender o modo como o objeto é construído:

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorpora-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor. (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p. 22)

O terceiro desafio é o encantamento desse aluno-leitor, isto é, como “fisgá-lo”, como conquistá-lo, uma vez que há uma oferta tão grande de linguagens midiáticas e de novas tecnologias da informação e que do ponto de vista da maioria dos alunos são mais atrativas, um mundo globalizado onde o sujeito contemporâneo recebe informações em excesso. Conforme Martins, cabe ao professor “viabilizar um processo que transforme o excesso de informação, a que todos nos sujeitamos, em conhecimento”. (MARTINS, 2008, p. 01)

Em nenhum momento foi dito que a tarefa é fácil, mas é possível, desde que aja comprometimento do professor e muita criatividade para criar estratégias de leitura inovadoras, utilizando diferentes linguagens e novas tecnologias.

3. A narrativa de mistério

Os textos trabalhados nesse projeto contemplam o gênero mistério, mais especificamente narrativas policiais ou de enigmas. Para Todorov (2003), essas narrativas estariam no âmbito do fantástico que divide uma fronteira tênue com o maravilhoso. Para os alunos do 8º ano, essa teoria é trabalhada de forma bem simplificada. Grosso modo, a narrativa de mistério se aproxima do fantástico/estranho, os fatos e acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história, no entanto, no final recebem uma explicação racional, como, obra do acaso, coincidências, sonho, influência das drogas, fraudes, jogos falseados, ilusão de sentimentos ou loucura:

O romance policial de mistério se assemelha do fantástico, mas também se lhe opõe: nos textos fantásticos, ainda que inclinamo-nos de preferência para uma explicação sobrenatural; o romance policial, uma vez terminado, não deixa qualquer dúvida quanto à ausência de acontecimentos sobrenaturais. (TODOROV, 2003, p. 56)

Há estratégias narrativas no gênero mistério no intuito de tornar a leitura mais intrigante. O leitor é levado em um jogo de hipóteses e deduções a partir de fatos que lhe são apresentados como extraordinários e coincidências singulares.

Segundo estudo de Todorov (2003) apresentado em *Tipologia do Romance Policial*, o clima de suspense é o ponto chave desse gênero, basicamente, a história gira em torno de um crime cuja autoria e motivação precisam ser desvendadas; há no mínimo três personagens: a vítima, o criminoso e um detetive, podendo haver personagens secundários (suspeitos, amigos, auxiliares etc.); o detetive geralmente aparece na história depois que crime é cometido; o mistério é parte importantíssima da história e cabe também ao leitor decifrá-lo. A descoberta do mistério é sempre decorrência da lógica, jamais do sobrenatural:

O romance policial de mistério, onde se procura descobrir a identidade do culpado, é construído da seguinte maneira: há por um lado muitas soluções fáceis, à primeira vista tentadoras, mas que se revelam falsas uma após outra; por um lado, há uma solução inteiramente inverossímil, à qual só se chegará no fim, e que se revelará a única verdadeira. (TODOROV, 2003, p. 55)

Na narrativa de mistério/enigma a solução é difícil de ser encontrada chegando mesmo a desafiar a razão, um excelente exercício de busca de indícios e formulação de hipóteses, pois o bom leitor é aquele capaz de formular hipóteses a partir dos indícios do texto, a leitura do “não dito” que nada mais é que a interlocução entre leitor e texto.

4. Da teoria para a prática em sala de aula: atividade preliminar

Planejar uma atividade preliminar motivadora é primordial nesse processo para conquistar o leitor, o aluno precisa ser desafiado, provocado, instigado a contribuir e desenvolver capacidade de raciocínio, ele precisa desejar se posicionar diante de um texto. Para isso, a atividade preliminar deve ser significativa e lúdica para capturar o interesse do aluno.

A primeira atividade desse trabalho foi retirada do livro *O Enigma de Einstein*, de Jeremy Stangroom, um desafio lógico chamado “O Enigma de Einstein” (p. 10-12), o próprio enunciado é motivador, nele diz que somente 2% da população do mundo seria capaz de acertar a resposta. Os alunos são divididos em trios e os três primeiros trios que acertarem a resposta são contemplados com bombons. A participação é unânime, o problema apresenta os fatos e os indícios, o aluno tem que trabalhar com a leitura do “não dito”, preencher a lacunas e inferir a solução do mistério: Quem é o dono do peixe?

Todo esse processo é feito com muito entusiasmo por parte dos alunos e eles nem percebem que estão exercitando a leitura. Cosson diz que “é o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto em base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo” (COSSON, 2007, p. 39). Geralmente, todos os trios conseguem desvendar o mistério, é lógico que cada grupo tem um tempo diferente, mas o que vale são as tentativas de leitura, a troca entre os integrantes do grupo no intuito de preencher o “não dito” e o entusiasmo em desenvolver a tarefa.

4.1. Narrativas de mistério: textos de Lygia Fagundes Telles

O primeiro texto do gênero analisado foi o conto “O dedo”, de Lygia Fagundes Telles, esse texto foi escolhido, pois sua leitura permite ao aluno aguçar a imaginação e a formulação de hipóteses. Nele, a narradora personagem encontra um dedo na praia sem a falange em que fica a unha, a única pista é um anel de esmeralda, dessa pista, a narradora formula várias hipóteses que geram muitas dúvidas. O texto foi entregue ao aluno como um desafio, na primeira leitura, ele teria que compreender a sucessão dos fatos acontecidos e o conjunto da história narrada, sem se preocupar com detalhes ou palavras que foram destacadas intencionalmente no texto.

A segunda leitura é compartilhada, o professor lê os primeiros seis parágrafos e discute com os alunos sobre as passagens destacadas, a sala participa dando opiniões e questionando os detalhes do texto, o professor pede aos alunos que façam anotações na margem do texto.

A terceira leitura é compartilhada em duplas, cada dupla faz o restante da leitura do texto e fazem observações sobre os trechos destacados, as observações são compartilhadas pela turma. Na sequência, cada aluno monta um diagrama com as hipóteses da narradora sobre quem seria a dona do dedo.

A partir desse texto são trabalhadas as características do gênero, o texto escolhido não segue à risca a estrutura da narrativa de mistério ou enigma, mas se destaca pela originalidade, o maior mistério apresentado por esse conto não é a história de um cadáver atirado ao mar, mas os complexos meandros da alma humana, que se manifestam nos pensamentos e nas atitudes da narradora.

Na sequência do projeto, são formadas rodas de leitura uma vez por semana, em duas aulas são trabalhados de dois a três contos do livro *Venha Ver o Pôr do Sol e Outros Contos*, também de Lygia Fagundes Telles, as rodas de leitura geralmente são feitas em alguma sombra do pátio da escola ou na biblioteca, elas precisam se tornar um evento especial. A leitura é pautada, cada trecho importante é discutido, para cada indício encontrado no texto, os alunos são desafiados a formular hipóteses, o conto, que dá título ao livro, “Venha ver o pôr do sol”, “As formigas” e “Antes do baile verde” são geralmente os mais polêmicos, são os que geram mais discussão e participação.

O conto, que dá título ao livro, gera muitas polêmicas devido às inúmeras pistas deixadas por Ricardo sobre sua terrível intenção, se Raquel fosse mais atenta, ela teria pegado Ricardo em várias mentiras e contradições e teria percebido que aquele encontro no cemitério não passava de uma cilada muito bem armada. No segundo conto citado, os alunos são tentados a buscar uma solução sobrenatural para o fato do esqueleto de um anão ser montado por uma tropa de formigas. Conforme Todorov, “quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação”. (TODOROV, 2003, p. 55)

O conto “Antes do baile verde” é impactante devido ao desamor da filha em relação ao pai doente, o mistério se o pai está morto ou não em seu quarto não pode ser desvendado, porque a filha deseja ir a um

baile de carnaval. Depois desse trabalho efetuado, os alunos fazem uma atividade avaliativa de verificação de leitura.

4.2. Análise do filme “O Enigma da Pirâmide”, de Steven Spielberg

Na exibição do filme são aprofundadas as características do gênero policial ou de enigma. A exibição é intercalada com momentos de diálogo entre a teoria e o objeto de estudo. Nele, um crime é cometido por um assassino misterioso envolto por uma capa preta, o detetive responsável por solucionar esse mistério é o jovem Sherlock Holmes. No filme, Holmes ainda não é um detetive renomado, é um jovem que estuda em uma prestigiada instituição de ensino para rapazes, no entanto já está munido por sua grande capacidade de observação e sabe empregar métodos científicos e raciocínio lógico.

Adaptar o conteúdo a variadas linguagens é muito importante para manter o aluno interessado e é um ótimo mecanismo para trabalhar a capacidade de estabelecer relações de conhecimento. A linguagem audiovisual é bem aceita no mundo contemporâneo. Segundo Silva:

Nos dias de hoje, nos lembra Fuzellier (1964, p. 126), o surgimento frequente de novas linguagens multiplica os tipos de adaptações possíveis. Não passamos somente de um gênero literário a outro, mas assistimos a um cruzamento vertiginoso entre os gêneros literários e as diversas linguagens: o cinema, a TV, o rádio etc. (SILVA, 2004, p. 84)

Geralmente, a linguagem audiovisual é mais familiar aos alunos, sua aceitação é melhor por ela estar mais presente em sua realidade. Para Schøllhammer:

Assim, o cinema possui uma riqueza imaginária que facilita a expansão do repertório experimental do espectador, já que o cinema o permite, por exemplo, realizar incursões imaginárias em realidades sociais excluídas para a maioria e, desse modo, compensar as estruturas proibitivas do tecido humano. (SCHØLLHAMMER, 2008, p. 96)

A cada novo indício, a exibição era interrompida e os alunos eram estimulados a formular hipóteses e chegar à solução do mistério. Antes do final do filme, os alunos desenvolveram uma atividade em que os indícios e as hipóteses são diagramados, no intuito de chegar ao nome do assassino e a motivação do crime. Só após o término da atividade, o final do filme é revelado. Geralmente, a maioria dos alunos soluciona o mistério, visto que assistem ao filme com muita atenção e fazem anotações ao

decorrer das discussões.

4.3. Gincana Mystery Games

O produto final desse trabalho é uma gincana, na qual os alunos vivenciam o conhecimento adquirido nas aulas de leitura. A gincana que foi dividida em quatro etapas:

1ª ETAPA – Elementar, meu caro Watson!

Nesta etapa, a competição é interna, isto é, em cada turma de 8º ano, as quatro equipes formadas em cada turma participaram de um grande jogo de mistério formulado pela professora. Cada equipe tinha um mistério para desvendar, as pistas estavam escondidas em vários pontos da escola, para encontrar cada pista era preciso solucionar um enigma até chegar à solução do mistério. Por exemplo, um grupo recebeu a seguinte proposta:

O CASO DA MENSAGEM EM CÓDIGO

Na semana passada, o triste canto de um canário doente levou a proprietária do prédio, Sra. Hilda Trevors, a averiguar a pequena dependência acima da loja de penhores, onde ela encontrou o dono do canário e da loja, Rafer Harmon, morto por um ataque cardíaco.

Harmon caiu de bruços sobre sua escrivaninha, em estilo eduardiano, cercado por um mundo de objetos penhorados, entre os quais, podia-se notar um ábaco de ouro, um banco de sapateiro, uma velha armadura inglesa, uma curiosa cortina vitoriana, um faqueiro de prata, uma velha placa de hotel talhada à mão, uma coleção de porcelana holandesa e uma enorme variedade de instrumentos musicais, relógios e despertadores.

Em cima da escrivaninha, perto de Harmon, estava um envelope endereçado a um tal de Harry Blake, preço na Suíça.

Uma investigação preliminar feita pela polícia revelou que Rafer Harmon era, na verdade, Rodolph Hickel, um ladrão pé-de-chinelo procurado pelas autoridades por seu envolvimento num grande número de pequenos roubos. Hickel saiu de circulação há alguns anos, após passar a perna em dois ladrões amigos, envolvidos num grande roubo de um museu em Londres.

Hickel desapareceu com os dois itens mais valiosos do roubo – as famosas pérolas gêmeas “Olhos da Lua” – valendo mais de 50 mil libras cada uma. Seus comparsas e a polícia têm procurado por Hickel desde então.

O envelope na escrivaninha de Hickel contém aparentemente uma

mensagem em código. A polícia acredita que Hickel, ao sentir que ia morrer, escreveu essa nota pretendendo enviá-la para seu melhor amigo, Harry Blake, que espera por sua libertação nas próximas semanas.

A mensagem é a seguinte:

NHQZMCBPSMNXXZPZGJN

Incapaz de decifrar o código, a polícia vem pedir a ajuda de Sherlock Holmes. Ela quer que Holmes decifre a mensagem.

Watson balança a cabeça totalmente incrédulo, enquanto Holmes estuda a mensagem, tira uma baforada do cachimbo e comenta que deve ser uma mensagem elementar.

A PRIMEIRA PISTA ESTÁ COM UM CARA QUE É “A MAIOR DOIDEIRA”, É SÓ FALAR UM FATO HISTÓRICO PRA ELE, QUE O MC RIMA SER DAR BOBEIRA.

Na parte inferior da carta está o enigma para saber onde está o próximo envelope, no caso desse mistério, a primeira pista está com o professor de história em alguma sala de aula em que ele estivesse dando aula. Após decifrar o enigma, o grupo encontra a primeira pista. PISTA 01: CÓDIGO: H=L ; B=E; X=C

No envelope há um enigma para encontrar a segunda pista:

A SEGUNDA PISTA NÃO PODERIA ESTAR EM MELHOR LUGAR. O PONTEIRO MENOR ESTÁ NO NOVE E O PONTEIRO MAIOR ESTÁ NO CINCO. NINGUÉM ESQUECE ESSA HORA.

A hora marca o horário do recreio, o envelope dois só pode estar na cantina. No envelope, a pista é a seguinte: **PISTA 02: CÓDIGO: J=I; P=N**

No envelope segue o enigma para encontrar o próximo envelope

 **A TERCEIRA PISTA ESTÁ NA** -CICLETA +

  - BÍ - A + O + - DISCO.

O envelope três está na biblioteca. A dinâmica e está, são quatro mistérios diferentes, cada mistério tem dez pistas espalhadas por toda es-

cola, há um guardião, nos envelopes anteriores, os guardiões eram o professor de história, a atendente da cantina e bibliotecária. O grupo que conseguir reunir todas as pistas e solucionar o enigma em mesmo tempo ganha esta etapa. Lembrando que os enigmas são diferentes para cada grupo.

2º ETAPA – Os pequenos detalhes são sempre os mais importantes

Nessa etapa, cada equipe terá que pesquisar enigmas ou problemas de raciocínio lógico para desafiar seus oponentes em um jogo de perguntas e respostas. O grupo que passar por todas as rodadas e derrotar todos os seus oponentes será o vencedor.

3ª ETAPA – O segredo é ter “mais coração nas mãos”

Essa etapa da gincana é solidária. Cada equipe arrecadou doações que foram entregues aos alunos carentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Hosana Salles” e outras escolas do município. O grupo que conseguisse a pontuação mais alta seria o vencedor. Segue a lista de itens e a pontuação.

1. Mochila em bom estado	50 pontos.
2. Tênis em bom estado	50 pontos.
3. Calça jeans em bom estado	40 pontos.
4. Caderno 10 matérias	15 pontos.
5. Caderno 01 matéria	10 pontos.
6. Bolsinha de lápis (nova ou em bom estado)	10 pontos.
7. Lápis	03 pontos
8. Borracha	03 pontos
9. Apontador	04 pontos
10. Caneta	04 pontos
11. Régua	03 pontos
12. Lápis de cor	15 pontos.
13. Cola	04 pontos
14. Tesoura sem ponta	05 pontos
15. Outros:	a combinar

4ª ETAPA – Nada é mais enganoso do que um fato óbvio

Após a apuração dos pontos das três primeiras etapas, o grupo vencedor do 8º M1 e o grupo vencedor do 8º M2 participaram da 4ª etapa. Nessa etapa, as equipes vencedoras investigaram um enigma proposto pela professora, a equipe que primeiro solucionou o mistério foi a campeã do MYSTERY GAMES.

5. Considerações finais

O trabalho desenvolvido com as narrativas de mistério superou todas as expectativas, a mobilização dos alunos em todas as etapas do projeto foi excelente. A cada texto analisado, a busca pelos indícios era mais implacável, o olhar mais atento, os questionamentos mais pertinentes e as inferências mais plausíveis.

A entrega por parte dos alunos foi fundamental, eles se sentiram desafiados e “compraram a briga”, aceitaram as provocações e partiram em busca do conhecimento. A etapa solidária arrecadou tantas doações que alunos carentes de duas escolas da periferia do município foram contemplados com mochilas, tênis, material escolar e roupas.

Além de tomarem um posicionamento diante do texto, eles também tomaram um posicionamento diante da vida, professora e alunos saíram da zona de conforto, saíram das práticas engessadas e sem significação de práticas de leitura mecanizadas. Menezes diz que “o prazer de ler e o de fazer perguntas ao texto nasce no aluno que poderá aplicar esse procedimento de leitura em outros textos” (MENEZES, 2005, p. 11). Fazer esse “prazer” nascer é uma tarefa possível, o aluno precisa de alguém lhe aponte caminhos e há várias possibilidades de trabalhar essa mediação entre leitor/texto, basta o professor estar disposto a enfrentar esta empreitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPPINI, Lúgia. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-30.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola – 2. In: CITELLI, Adilson (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 9-16.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2007, p. 39-40.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo, Globo, 1982, p. 53 e 59

MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira; VENTURA, José Emílio. *Machado por um olhar digital*. Disponível em:

http://www2.csa.com.br/machado/trab_machado_assis/proposta/Machado%20por%20um%20olhar%20digital.pdf>. Acesso em: 22-09-2012.

MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHÖLLHAMMER, Karl Erik. A leitura e a cultura visual. In: _____. *Literatura e cultura*. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'O Rei Leão. In: CITELLI, Adilson (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 81-108.

STANGROOM, Jeremy. *O enigma de Einstein*. 3. ed. São Paulo: Marco Zero, 2012.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr do sol e outros contos*. Ilustr.: Dave Santana e Maurício Paraguassu. 20. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. O dedo. In: _____. *Mistérios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 39-45.

TODOROV, Tzvetan. Tipologia do romance policial. In: _____. *As estruturas narrativas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 93-104.

_____. O estranho e o maravilhoso. In: _____. *Introdução à literatura fantástica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 53-59.

O GÊNERO LÍRICO E SUAS COLABORAÇÕES PARA O LETRAMENTO

Fernanda Dias de Oliveira (UEMS)

professoradeliteratur@yahoo.com.br

Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)

RESUMO

Na escola, existem muitos docentes que não acreditam nas colaborações que a leitura e a escrita do gênero lírico podem trazer para o letramento literário, visto que tal componente curricular não se configura como matéria de formação acadêmica. Em contraponto a tal realidade, temos grupos escolares que apostam no letramento literário por meio da presença do poema em sala de aula, entendendo que as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso de poemas pode tornar o discente mais reflexivo e autônomo, além de dar-lhe a oportunidade de alçar para leituras mais extensas da prosa, melhorando desta forma a maneira com o qual se relaciona com a literatura e com suas escolhas enquanto leitor, com o mundo, na construção do sentido da realidade e acesso à cidadania.

Palavras-chave: Gênero lírico. Letramento. Ensino. Literatura.

1. *Introdução*

Em um país que segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), quase 45% dos cidadãos não leem e um brasileiro lê dois livros por ano, uma média que é bem inferior, comparada a outros países até mesmo da América Latina, como é o caso da Argentina onde seus nativos leem em média seis livros ao ano, se torna um grande desafio ensinar a ler literatura na escola. Mas o docente não pode ater seu trabalho apenas ao problema com a leitura na instituição de ensino, e, sim, preocupar-se com a elaboração de estratégias que possam amenizar tal realidade.

Ao disponibilizar a oportunidade de acesso à poesia aos discentes, possibilitamos aos estudantes um direito que mesmo não sendo essencial, é uma ferramenta imprescindível para a humanização, uma vez que a poesia propicia a amplitude de significações e a expressão da subjetividade do sujeito, fazendo-o refletir o mundo e exercer sua memória afetiva em relação aos fatos que o cerceiam.

Neste cenário podemos supor que o gênero lírico tem sido retirado do cotidiano escolar, justamente por sua complexidade, mas é válido salientar que a escolha do poema e a proposta de reflexão sobre o assunto

nele abordado, poderão proporcionar o desenvolvimento da criatividade e a imaginação por meio da interpretação peculiar dos versos e posterior elaboração de textos autorais.

É inquestionável que o gênero lírico, apesar de caracterizar-se por ser um texto curto, que apresenta versos faccionados, poderá colaborar com a escrita dos estudantes, uma vez que aumentará a frequência de contato do mesmo com o registro escrito, e com a literatura, podendo ainda estimular a visita à biblioteca, em busca de obras literárias de tal gênero, para com o tempo diversificar as escolhas do leitor.

Essa proximidade com a poesia, e com a obra literária de um modo geral, também favorecerá o aumento do vocabulário do discente, podendo se expressar com maior clareza, em situações que exijam tanto a linguagem formal, quanto a linguagem informal, seja oralmente ou de forma escrita, em seu cotidiano de interação com a realidade. Conforme afirma Rildo Cosson (2006, p. 79):

[...] é isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona.

Um trabalho contínuo com o gênero lírico, que enfoque as correntes poéticas de determinado período (estilo de época) e autor (estilo individual), poderão dar acesso ao estudante, a conhecer conflitos e valores de outras gerações, de civilizações antigas e atuais, com maior autonomia e destreza, tendo em vista que o poema é uma das mais antigas formas de expressão do sentimento humano e das angústias coletivas, sendo utilizada na Antiguidade para entreter as pessoas, além de ser recitada também em rituais e na filosofia.

Os estudantes certamente já têm contato com uma variedade de textos em verso, como músicas, cordéis, parlendas, hinos, e cabe a escola fazer com que os educandos aumentem seu repertório de autores e obras do gênero lírico, além de manter proximidade com textos que desenvolvam o conhecimento da linguagem poética e possam sentir a fruição de pensamento promovida por tal contato.

Muitas vezes os estudantes apresentam dificuldades em exteriorizar suas emoções e sentimentos, mas por meio da expressão subjetiva que os poetas têm, podem encontrar reflexões que reconheçam como semelhantes às suas angústias, auxiliando na desinibição e ajudando-o a

melhor compreender a sociedade.

É evidente que o gênero lírico colabora com a formação crítica do leitor, pois motiva a autenticidade, a ousadia, a melhoria no desempenho dos estudantes, em vista disto, é importante que se tenha uma boa seleção do material que será aplicado em sala de aula, para que a apreciação e o aproveitamento de ideias concernentes ao texto em verso, seja uma prática cotidiana no ambiente escolar.

A escola então precisa ser este lugar de encontro e convivência com a poesia, mas aquelas cujos temas interessem à comunidade escolar.

2. *Práticas pedagógicas em sala de aula e suas colaborações com o letramento literário*

A palavra poesia tem a sua origem etimológica no idioma grego (poiesis), e significa exercício de produção de arte com as palavras, atividade de criação, invenção artística.

A palavra gênero lírico faz referência à lira, instrumento musical tocado enquanto se cantavam palavras relacionadas aos sentimentos do Eu, que é chamado de eu lírico, ou seja, uma voz que fala sobre o que sente em relação à realidade ao qual vivencia.

Logo, sempre que a palavra for usada para despertar o sentimento humano, haverá poesia. Aristóteles já dizia que a poesia refrigera a alma da sociedade.

O conceito de poesia está na linguagem, imaterial e abstrata, não apenas um texto em versos ou com rimas, de um modo tradicional, este gênero literário é visto desta forma, mas ao longo dos anos vemos que a forma como se diz no poema é que faz com que ele tenha uma linguagem abstrata.

A arte do poeta se encontra na maneira como ele escolhe as palavras de forma adequada e expressiva, para que em um número mínimo de termos se tenha um grande número de significações, deixando ao leitor, formas diversas de ler e compreender o seu texto.

Assim, a principal característica deste gênero literário é a síntese, pois nele tem-se que dizer muito em poucas palavras, o que exige do leitor uma reflexão maior sobre a escolha e o emprego de vocábulos, eis aí o espaço que se abre para as múltiplas interpretações: lendo pouco e infe-

rindo muito além do que o poeta registrou.

Os estudantes mantêm contato com muitas poesias diariamente, em letras de músicas, em pequenos comerciais midiáticos, que emocionam, que trazem à mente reflexões novas, mesmo que de forma pouco perceptível, que faz com que alguns afirmem não apreciar este gênero textual. Cabe ao professor mostrar a eles onde está a poesia.

Ainda vale aqui elucidar que poema é o gênero textual, ou seja, o texto materializado em versos, e a poesia é a linguagem subjetiva, conotativa, multiforme, utilizada nestes textos para causar o incomum, em meio ao comum, fugindo da objetividade de um texto que tem uma função social pragmática.

Desta forma, incentivar o estudante a ler um poema em voz alta durante as aulas, identificar coletivamente o assunto principal dos versos lidos, comentar com o grupo acerca do tema apresentado naquele gênero lírico, deixar que discordem do ponto de vista do texto, todas estas práticas podem ser adotadas para fazer com que o discente se torne um apreciador de poemas.

Neste trabalho de conquista do leitor, é importante também expor as distinções entre o texto em verso e o texto em prosa: Ao invés de linhas, versos; ao invés de parágrafos, estrofes; além da presença de rimas.

É importante chamar a atenção para a linguagem poética, suas metáforas, seu sentido conotativo e subjetividade, além da sonoridade instaurada com o ritmo empregado a cada verso.

Todas as atividades com o gênero lírico poderão desenvolver nos discentes um olhar mais humanizado para as questões do cotidiano, e com um plano de aula que seja elaborado com base em boas escolhas literárias, teremos o surgimento de um ambiente de conforto para a manifestação da subjetividade, o que também favorecerá uma convivência mais harmônica entre os estudantes.

A escola, com seu caráter desafiador de estruturas políticas e econômicas que muitas vezes se apresentam desfavoráveis ao bom ensino da língua materna, e o professor de língua portuguesa, com o foco na formação de leitores proficientes, nunca devem deixar de apresentar um trabalho com os cânones literários.

Para a apresentação de um cânone literário, ou seja, de obras que possam servir de referenciais estéticos e de parâmetros linguísticos para a

apreciação, é necessário que se crie um ambiente favorável, cujos temas estejam relacionados com a comunidade escolar, a faixa etária e o perfil dos estudantes.

O contato como os cânones literários do gênero lírico, tanto nacionais, como Manoel de Barros, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, quanto poetas de outras nacionalidades, como Pablo Neruda, Fernando Pessoa, poderá mostrar com muita propriedade, a qualidade que se tem quando se instrumenta a palavra em uma linguagem poética, e o efeito que ela tem para expressar o sentimento do mundo.

Assim, a escola poderá proporcionar não só a leitura de poemas do cânone literário, mas também motivar seus discentes a produzir poemas, não só para ser lidos pelo professor, mas para a comunidade escolar e para a sociedade.

Observando ainda que poucos estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à criação de poemas, sem antes tomar contato com um repertório de poemas, por isso que é importante que o acervo deste gênero textual esteja acessível aos alunos, aproximando antigos poetas de novos produtores de versos.

A interação do poeta com a sociedade poderá ser promovida, poderá ser promovida tanto com montagem de murais e varais de poemas na escola, quanto com a publicação de coletâneas de textos em verso para serem distribuídas nas bibliotecas de outras instituições de ensino, ou participação em concursos de poesia na cidade na qual residem e circunvizinhas.

Estes projetos de leitura e escrita que usam a poesia como mote de suas discussões, poderão auxiliar em boa melhora do desempenho dos estudantes e ampliar o nível de interesse e participação em atividades escolares de incentivo à formação de leitores.

O trabalho integrador do gênero lírico, poderá tornar os discentes mais satisfeitos com o convívio coletivo na escola, sendo este um dos principais responsáveis pelo bom desempenho escolar dos discentes, conforme comenta Rildo Cosson (2006, p. 79):

Assim propondo atividades que oportunizem momentos lúdicos aos alunos, tendo em vista exercícios de imaginação, de fantasia e de criatividade e ao mesmo tempo mostrar a vida de uma forma mais poética, com maior liberdade para construir seu conhecimento. Todas as estratégias capazes de aguçar a sensibilidade do estudante para a poesia são válidas. É interessante para isso,

que o gênero lírico seja frequentemente trabalhado para que ocorra um interesse pelo mesmo.

Nem todos os alunos se encontram no mesmo nível de aprendizagem, pois um ser humano não aprende da mesma maneira que os outros na maioria das vezes, por isso que ao encontrar uma sala de aula que apresente defasagem quanto à série/idade, ao docente é aconselhável que desenvolva um trabalho diferenciado com suas turmas.

Neste prisma, este trabalho diferenciado do docente na escola poderá ser realizado com o arcabouço do gênero lírico, para colaborar com a supressão da defasagem relativa ao hábito de leitura, pois mesmo que sua estrutura seja de pouca extensão, seus temas devem envolver assuntos relativos à vivência do estudante e seus conflitos sociais.

Desta forma teremos textos que interessem e colaborem para a formação crítica dos estudantes, com variedade de temas, tornando a leitura mais atrativa e fazendo com que os discentes provem tanto sentimentos universais quanto sentimentos intimistas em suas escolhas literárias.

3. *Perspectivas sobre o letramento literário com o auxílio do gênero lírico*

O grande desafio do letramento na atualidade é promover nos estudantes estímulos à leitura e à escrita, e o gênero lírico poderá colaborar no acesso ao conhecimento destes discentes, tanto na percepção que temos em nossa vivência, nas emoções que são despertadas à medida que nossa imaginação e autenticidade tomam contato com o belo e o rústico.

As canções de ninar cantadas pelas mães, as cantigas de roda ensinadas pela professora no primeiro ciclo do ensino fundamental, todos estes textos, orais ou escritos, pertencem ao gênero lírico, por sua familiaridade com os estudantes desde a infância, podem oferecer vantagens na produção formal, devido a familiaridade de suas estruturas poéticas, assim como afirma Norma Goldstein (2007, p. 15):

Mesmo que estes textos parecem ter ficado em um plano sensorial e intuitivo e pouco no plano lógico e racional, ao qual se julga cristalizar a poesia, temos que considerá-la como instrumento que toca os sentidos e as emoções, e isto poderá estimular o aluno a produzir bons textos poéticos e também se destacar na ampliação de ideias para engendrar outros gêneros textuais de maior complexidade como os tão polemizados textos dissertativos e argumentativos.

Desta maneira, podemos compreender o significativo papel do gênero lírico no âmbito escolar, principalmente quanto suas temáticas são relacionadas ao cotidiano de experiências discentes, e aliadas a um conhecimento novo que produz reflexão.

O estudante se sente privilegiado quando tem acesso a textos bem elaborados, com múltiplos sentidos de palavras, construindo sentidos diversos ao comum, sentido conotativo, com ideias novas, mesmo de séculos passados, não com o objetivo de que todos se tornem poetas, mas que todos tenham acesso ao gênero textual poesia.

Nos objetivos da inserção da leitura e escrita do gênero lírico na educação escolar podemos acrescentar o contato discente com grande número de textos em verso de temas variados, promovendo a reflexão sobre a realidade social; a aquisição do hábito de ler, de declamar poemas, socializando suas experiências; a leitura por prazer, pelo gosto de descobrir novos lugares e experiências, mantendo contato com uma linguagem centrada nas emoções do eu lírico; a apreciação estética de um poema, suas rimas, ritmo e escolha de palavras; Aumentar o conhecimento enciclopédico e a criticidade que contribuem para a formação cidadão do sujeito.

Associar a aprendizagem dos conteúdos curriculares dos discentes aos conhecimentos adquiridos ao longo da vivência poderá colaborar com a construção de uma visão humanizadora tanto dos docentes, por meio da leitura, quanto dos discentes por meio do incentivo à leitura, conforme o que esclarece Massaud Moisés (2003, p. 49):

A interação com a poesia é uma das responsáveis pelo desenvolvimento pleno da capacidade linguística da criança e do adolescente, através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo, o que faz deste tipo de linguagem uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida.

Os estudantes estão acostumados a condicionar seus conhecimentos ao questionamento da realidade, o que torna necessário que o docente esteja receptivo à valorização de seus trabalhos mesmo que seja oposta a proposta de cânones da literatura do gênero lírico.

Por tanto esta valorização se dá por meio do ouvir e considerar as diferentes vivências e opiniões do grupo, bem como a personalidade do eu lírico, seus anseios em relação ao espaço escolar e sua produção estética mesmo que de forma elementar, posto que todos estes percalços sejam incentivos para que o estudante continue lendo e produzindo textos

em verso, aumentando repertório linguístico e ampliando seus saberes.

Levar os alunos a outros ambientes de leitura como bibliotecas, salas de leitura, além de incentivar a periodicidade da leitura, poderão contribuir com a formação do gosto estético.

4. Considerações finais

Todo o trabalho realizado com o gênero lírico junto aos discentes, poderá auxiliar no desenvolvimento da autoria e no fortalecimento de opiniões acerca de sua cidadania, seus sentimentos passionais, sua comunicação com o mundo.

Ao término do ano letivo, ou de cada bimestre, também é importante que o docente mostre à comunidade a maneira como o grupo discente escreve seus textos poéticos, sua criatividade, suas ideias, o modo como se relacionam com o poema, com a linguagem poética, como estruturam versos e estrofes, rimas e o sentido das palavras.

No ambiente escolar é necessária a presença de textos que tenham função social específica como bulas de remédio, receitas culinárias, manuais diversos, da mesma forma que é preciso que se trabalhe com o poema, para fortalecer o exercício de se ler, uma vez que as pessoas leem mais do que escrevem cotidianamente.

Ter um poema publicado em uma revista escolar poderá ser apenas um ponto de partida para a construção de um aprimoramento de interação social.

O letramento é uma tarefa difícil na realidade ao qual a escola está inserida, mas é um bem muito precioso para que não criemos apenas cidadãos alfabetizados, mas que não são letrados, logo é preciso que se dê direito e acesso à leitura literária, para estimular o intercâmbio de ideias e o reconhecimento do outro para a formação do eu na sociedade.

Assim se dá a compreensão de si mesmo e do outro, olhando para além dos muros da escola, visitando ambientes letrados, ampliando a vivência, quando esta é compartilhada com os demais, e tomando contato com suportes que tragam textos que expressem seus medos e vontades, suas curiosidades e sabedorias, usando o gênero poema e a poesia contida nele para aumentar o repertório literário, com romances, contos, crônicas, peças teatrais, em que cada palavra seja entendida como um trabalho proposital do autor.

O professor e a escola podem estar unidos promovendo esta visão da importância que o poema em sala de aula tem para a emancipação intelectual dos estudantes, uma vez que a leitura é um bem imaterial que precisa ser herdado para que cada sujeito seja senhor de seu olhar e de sua voz social.

Este trabalho propôs subsídios para que a poesia volte a ocupar seu espaço em sala de aula, espaço este que fica vago, uma vez que sua função é causar esta sensibilidade humana por meio da palavra, logo, nenhum outro texto desenvolverá a função da linguagem poética, se não o poema.

O contato com o gênero lírico enriquece o acesso e gosto pela leitura do texto poético e incentiva a escrita dos próprios poemas. O fazer poético promove uma percepção mais refinada da realidade, propiciando a familiaridade com a linguagem mais elaborada das obras literárias e colaborando para a sensibilidade humana que todos os seres humanos tanto carecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Ática, 2007.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia*. São Paulo: Cultrix, 1998.

**O “HERÓI” NEGRO COMO SÍMBOLO DE BRASILEIRIDADE:
A CONSTRUÇÃO DO “SEM NENHUM CARÁTER”
DE MÁRIO DE ANDRADE**

Paula Linhares Abílio (UENF)

paulaabilio@gmail.com

Gabriela Tavares Candido da Silva (UENF)

gabrielatcandido@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda a construção da identidade nacional brasileira durante a década de 1920, pautado em uma breve análise de *Macunaíma*, obra escrita por Mário de Andrade, ícone do Movimento Modernista Brasileiro. Ainda no corpo do trabalho analisamos essa figura que se consagrou na expressão “herói sem nenhum caráter” e o como essa ideia está presente na construção da identidade do homem negro no Brasil, a partir da análise do samba que questiona ou reitera essa figura como “Agoniza, mas não morre” de Nelson Sargento. A intenção deste trabalho é fazer um diálogo, senão um recorte desse quebra cabeça que é a construção inacabada de identidade nacional, entre literatura e música – duas configurações da palavra (escrita e falada). Além desse material, utilizamos as expressões poéticas carregadas de simbolismo e pertencimento da cultura afro-brasileira que compõe o cenário artístico da cantora Maria Bethânia, no concerto “Cartas de Amor”.

Palavras-chave: Modernismo. *Macunaíma*. Samba.

1. Introdução

Tomemos como ponto de partida o livro *Macunaíma*, escrito no Brasil na década de 1920 por Mário de Andrade. Partindo do estranhamento inicial que a obra oferece ainda nos dias de hoje, pode-se pensar como se sentiriam, portanto, aqueles contemporâneos a Mário de Andrade ao se depararem com a ousadia de um autor que propôs um senso estético de escrita absolutamente inovador à época.

Os idos de 1920 emanaram uma gama de aspirações artísticas no chamado Movimento Modernista que entre outros aspectos, buscava o tom da identidade nacional brasileira, mesmo com todas as suas correntes internas que por vezes divergiam em seus desejos e crenças. O Movimento Modernista buscou sacudir a imagem que o Brasil queria ter de nação.

Macunaíma, aqui a principal obra em questão, é uma das grandes caracterizadoras do que foi o Movimento Modernista na década de 1920

principalmente no que diz respeito ao estilo de sua narrativa e a língua inovando em sua proposta vinculada a um novo modo de fazer da literatura no Brasil, com a tentativa de Mário de Andrade de aproximar a língua escrita da língua falada do nosso país.

2. *Mário de Andrade e suas reflexões sobre a língua nacional*

A questão da língua e os debates acerca da construção de uma literatura nacional para a vanguarda modernista era de significativa importância. Como o próprio Mário de Andrade definiu “a língua brasileira é das mais ricas e sonoras” (ANDRADE, *apud* PINTO, 1981, p. 141) e uma de suas muitas questões era uma formação literária culta da língua brasileira bem distante daquele português de Portugal.

A dicotomia entre língua portuguesa e língua brasileira se mostrou em constante tensão para Mário de Andrade, sempre sendo um ponto em que ele deveria explicar e precisar melhor aos demais.

Em 1929, Mário de Andrade escreve “Táxi: Fala Brasileira”; artigo para o *Diário Nacional*, destinado a falar sobre essa tensão: possivelmente muitos não acreditavam na validade de uma língua brasileira, ou no mais otimista dos casos ainda não achavam pertinente se falar numa língua que não fosse a chamada língua portuguesa. Mário de Andrade sem dúvida afirmava sobre a existência de uma língua brasileira e que ela é um fenômeno social – assim como todas as línguas.

Na construção de seu artigo, ele através de um jogo de perguntas e respostas esclarece a razão pela qual existe uma língua brasileira: seria a única língua que permitiria que toda a nação de brasileiros se entendesse, independente de sua localização em nosso mapa geográfico. Mais tarde, observamos que é o caso de *Macunaíma*; o personagem que viaja por todo o Brasil falando uma língua passível ao entendimento de todos os brasileiros. Mário de Andrade é brilhante em sua afirmativa:

O Brasil hoje é outra coisa que Portugal. Basta a gente se amolar com o Brasil, o que já é uma serviceira tamanha!... Coincidir ou não com a língua portuguesa e o termos vindo dela: não nos importa socialmente nada. O Brasil hoje é outra coisa que Portugal. E essa outra coisa possui necessariamente uma fala que exprime as outras coisas de que ele é feito. É a fala brasileira. Não a minha, que não passa duma tentativa individual – própria da minha aventura. Na fala brasileira escrevem Euclides, Machado de Assis, João Ribeiro, etc. E eu. (ANDRADE, *apud* PINTO, 1981, p.141)

Nesse sentido, em seus anseios por um abraqueiramento da lin-

guagem, um despojamento da mesma, fica claro que sua busca final é na realidade uma tentativa de humanização da escrita, calcada na justificativa de que se ele escreve em língua brasileira é pelo fato simples de que essa que é na verdade a sua verdadeira língua.

Através da análise documental das cartas presentes no livro *O Português do Brasil*, de Edith Pimentel Pinto, é possível constatar que Mário de Andrade vinha sendo muito condenado como aquele que estaria reagindo contra a língua de Portugal, contudo a intencionalidade do autor ao propor uma série de originalidades literárias não teria, de fato, esse objetivo. Em suas cartas destinadas ao também escritor Manuel Bandeira durante o ano de 1924 – dois anos antes de redigir *Macunaíma* – há um acirrado debate sobre essas questões devido ao fato de Mário de Andrade ser um constante alvo da crítica literária, como ele mesmo registrou em carta para Manuel Bandeira em 1925:

O título do artigo “Me parece que pra M. de A.” é uma das ironias mais admiráveis que conheço. Também parou nisso o espírito do cujo. O resto das ironias ou não vale nada ou é malvez sem justiça. Ele começa por dizer que eu não sei escrever o português. É uma injustiça. Sei mais que a maioria dos que escrevem. Estudei o português e estou consciente dos meus erros em português. Ao menos da grande maioria deles. (ANDRADE, *apud*. PINTO, 1981, p. 141)

A aproximação entre língua literária e língua falada é uma das questões centrais em Mário de Andrade quando escreve *Macunaíma*.

Há o capítulo “Carta pras Icamiabas”, todo destinado a satirizar esse modo de empregar a língua nacional dos brasileiros. Um artigo do autor escrito no ano de 1940, intitulado “A Língua Radiofônica” tem em vista que o advento do rádio se destacava desde 1930 como principal meio de difusão de notícias, propagandas, rádio-novelas etc. Mário de Andrade utilizou o exemplo da difusão do rádio para discutir questões telúricas.

Linguagem culta. Para o autor de *Macunaíma*, essa língua só existiria, conforme consta no artigo, enquanto uma abstração de um determinado corpo social. Nesse sentido, seguindo os passos do autor: a língua culta existiria sim, porém somente para um pequeno grupo da sociedade brasileira. Mário de Andrade ressalta que muitas vezes, esse mesmo grupo social não fala pautado numa linguagem culta. Eles somente a empregariam enquanto língua escrita e ao falar eles se “esqueceriam” dela. Utilizando a linguagem do rádio para argumentar, Mário de Andrade mostra como a linguagem radiofônica se adaptou à maioria da sociedade: “Fo-

ram as exigências de alcançar o maior número possível de pessoas de todas as classes, foram as exigências de simpatizar, as de familiaridade, etc”. (ANDRADE, *apud* PINTO, 1981, p. 141)

Nesse sentido, o que o autor busca é mostrar que a linguagem radiofônica na primeira metade do século XX é a que de certa forma dialoga diretamente com a maior parte da população brasileira: manifesta-se não de acordo com a norma culta, mas inculta, como se fala no Brasil realmente.

A geografia do rádio não alcança as montanhas elevadas da cultura. Fica-se pelos vales, pelos platôs largos e pelos litorais. Daí sua linguagem particular, complexa, multifária, mixordiosa, com palavras, ditos, sintaxes de todas as classes, grupos e comunidade. Menos da culta, pois que desta ele apenas normalmente se utiliza daquelas com palavras e poucas normas em que ela coincide com todas as outras linguagens, dentro dessa abstração que é a língua. (ANDRADE, *apud* PINTO, 1981, p. 171)

O moderno é o essencialmente nacional e seu compromisso era atualizar a produção cultural com aquele novo tempo. Há uma definição muito interessante da percepção do próprio Mário de Andrade das artes no Brasil, que via a produção coletiva dos artistas brasileiros à luz da época como um grupo que apostava sempre no certo, no que já era aceito pela sociedade, ou seja, reproduziam, aperfeiçoavam aquilo que já havia sido feito e já fora consagrado, não ousavam. Quanto à vanguarda modernista, eles estavam unidos pelo espírito de uma época, onde alguns indivíduos já estavam enraizados em suas próprias raízes, firmes em suas realidades e buscando se aprofundar cada vez mais através da pesquisa onde o carro chefe do autor foi, por sua vez, a “língua brasileira”.

A necessidade de uma língua escrita em concordância com a língua falada era recorrente e defendida por muitos intelectuais, logo, apesar de todas as críticas imprimidas à Mário de Andrade, ele não estava absolutamente sozinho em suas aspirações, nem estava inaugurando um debate inteiramente novo – como já fora investigado no Romantismo. Possivelmente toda a intencionalidade desses intelectuais estava para muito além de cortar vínculos com o português segundo Portugal, como muitos vieram a achar. A busca deles era por reações, por discussões, no qual o debate certamente teria como objetivo a promoção de novas reflexões.

Portanto, a trama de relações de construção das identidades coletivas e individuais sugerem a existência da perpetuação dos referenciais simbólicos.

A composição de um herói sem nenhum caráter engloba o que se-

ria na visão do autor um herói nacional, que teria a cara, os encantos, as ideias do povo brasileiro - dentro de um contexto de Brasil do início do século XX. *Macunaíma* nasce das raízes mais profundas do país: no fundo do mato-virgem. No fundo do mato-virgem nasce um herói de nossa gente, nesse momento em que o Brasil ainda se queria e se percebia francês.

O herói sem nenhum caráter sai da mata, do coração do Brasil, ganha a cidade de São Paulo, inspiração e paixão maior do Movimento Modernista, abraça um novo modo de viver, aprende novas palavras, as incorpora em seu vocabulário cheio de expressões afrobrasileiras e tupis, vai ao Rio de Janeiro, conhece a famosa Tia Ciata, dona de terreiro, passa a noite na “macumba”, escreve uma carta muito formal para as icamiabas e explica sua vida através de mitos indígenas. Símbolo de muitas formas de se sentir brasileiro, nessa busca modernista pelo pertencimento, pela identidade nacional: *Macunaíma* era preto retinto, filho do medo da noite.

3. *Te impuseram outra cultura...*

Esse sentimento de pertencimento e de questionamento dos espaços de opressão tem sido objetivo de diversos sambistas. Engajados nos tensionamentos raciais, oriundos da ação colonizadora e do sistema-mundo capitalista, esses agentes têm se mostrado bastante sensíveis à própria noção de raça e à integração do sujeito negro na sociedade de classes. Como objeto de análise, trabalharemos com o samba "Agoniza, mas não morre" (1979) do compositor, cantor e artista Nelson Mattos, mais conhecido como Nelson Sargento, devido sua integração ao Exército Brasileiro. Ainda sobre o compositor é cabível dizer que recebeu honrarias do Grêmio Recreativo e Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira por seu engajamento cultural, militância artística e vivências no morro da Mangueira, no Rio de Janeiro, onde viveu a partir dos 12 anos de idade. Desde muito novo, Sargento já se metia com a música, em um período, por volta da década de 1950, que, por ventura, o samba era tido como gênero marginalizado. Em outras palavras, a bandeira de Nelson Sargento sempre foi a luta contra a segregação racial e social nos quais estavam diretamente ligados à parcela negra carioca, e por conseguinte, sua música não só refletiu tais temáticas como serviram de atmosfera para, senão a consolidação, ao menos para um maior grau de politização por parte da comunidade negra carioca que não se sentia represen-

tada nas esferas públicas. Integrante do grupo A Voz o Morro, Nelson Sargento, ao lado de Paulinho da Viola, Zé Keti, Jair do Cavaquinho, Cartola e Carlos Cachça, entre outros, fez parcerias musicais e para a vida. Segue a letra do samba "Agoniza, mas não morre" (1979):

Samba,
Agoniza mas não morre,
Alguém sempre te socorre,
Antes do suspiro derradeiro.

Samba,
Negro, forte, destemido,
Foi duramente perseguido,
Na esquina, no botequim, no terreiro.

Samba,
Inocente, pé no chão,
A fidalguia do salão,
Te abraçou, te envolveu,

Mudaram toda a sua estrutura,
Te impuseram outra cultura,
E você nem percebeu,

Mudaram toda a sua estrutura,
Te impuseram outra cultura,
E você nem percebeu.

(SARGENTO, Nelson, 1979)

A música lembra um grito de pranto e resistência cantado em coro, na coletividade. Se fôssemos remontar o cenário do episódio poderíamos pensar nos encontros e reuniões nos terreiros no Morro da Mangueira, que teriam como ativistas o povo marcado pela mestiçagem, porém com traços negros e de pele bem escura marcando forte presença delimitando rodas, batidas de pés e mãos, círculos dando voz à canção ao som da presença inebriante dos batuques, atabaques, tamborins, pandeiros e cuícas. A letra é um louvor que preconiza glória de um povo "forte", "destemido", que não "foge à luta" – uma luta demarcada por leis, normas e moralidades de uma história unilateral, a história dos vencedores; do homem branco; da música sacra –, mas que se vê se misturando, sofrendo influências daquilo que chamamos de "samba" –, que como sabemos uma expressão derivada da palavra "semba", de origem africana, que significa umbigada (uma dança típica da Angola). O samba "Agoniza, mas não morre" preconiza resistência. Mas não uma resistência unicamente contra um sistema político que não dialogava com as questões

do negro (não que essa luta já não tivesse sido suficiente); mas o compositor da obra está relacionando a luta de um povo contra o sistema modelador de cultura imposta pela classe dominadora da época. Aqui remontamos o início do século XX.

Nelson Sargento, nessa ode, é a própria voz de um povo. Na verdade, ele se vale de porta voz de uma parte expressiva da nação subjugada que sofre represálias todos os dias em defesa de sua cultura, representação social coletiva de mundo e representação de crenças. É contra o caráter legítimo de uma nação imperialista e falsamente homogênea que, em primeira instância, essa luta é travada. Quando trechos da música dizem:

Samba, agoniza mas não morre
alguém sempre te socorre
antes do suspiro derradeiro

está expressando o sentimento de coletividade que perpassa as relações sociais desses grupos etnicamente majoritários, mas culturalmente abafados. Sentimento esse que molda as relações de pertencimento e de teia familiar. São nos momentos de agonia e dor que a família mais se faz presente. Diante do caos há a necessidade de um sentimento mútuo de coletividade, de companheirismo e reciprocidade. Daí a importância de enxergarmos a concepção de família a partir da pergunta: o que significa família nos terreiros? O que significa fazer parte de uma teia familiar nos moldes das famílias africanas (como para os povos bantos – tendo em vista que estes se configuram em maior número de povoação em território nacional)?

Em primeira análise suscitamos que o conceito de família para o homem branco, europeu, colonizador muito se difere do padrão conceitual de família para aqueles. Enquanto o conceito de família nos termos ocidentais é um conceito fechado, com a figura central do pai (patriarcado), mãe, filhos – sendo ainda considerado família outros modelos, com a figura dos avós, tios e primos –, mas com maior efetivação da família dos moldes tradicionais (como fomos acostumados a aprender ou porque não “desaprender” nos livros didáticos); de outro modo “família” para tribos e povos africanos têm uma concepção maior. Família para estes representa comunidade, vizinhança. Era de comum acordo, por exemplo, em tempos idos, a harmonia entre os moradores dos morros que na necessidade de uma mãe, tia ou avó (que por sinal já apresenta outra estrutura de chefe da família – configurada na presença da mulher) se ausentar para serviços ou atividades fora de casa, outras pessoas da comunidade

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(amigos, vizinhos, sem necessariamente serem, como chamamos “parentes”) “passavam os olhos” nas crianças, ou seja, ajudam a fazer a vigilância dos pequenos na ausência dos pais. Isso simboliza, por sinal, uma grande teia de relações interpessoais de confiabilidade, reciprocidade e ligação entre os membros da comunidade, representando uma grande família, nos termos cooperativos. Mais adiante, na segunda estrofe o compositor diz:

Samba, negro forte destemido
foi duramente perseguido
nas esquinas, nos botequins, nos terreiros
Samba, inocente pé no chão
a fidalguia do salão te abraçou te envolveu.

Nessa sequência um outro aspecto da identidade do povo negro aparece. Enquanto na primeira estrofe a identidade perpassa pela relação de cooperação e reciprocidade com seus pares, aqui a construção vai ao encontro de um espírito aguerrido, corajoso e destemido. Os versos remontam as formas de resistências dos negros enquanto presos nas senzalas; aos açoites severos e paulatinos; ao trabalho braçal, árduo, sem contar as constantes difamações, massacres, ridicularizações, moléstias e estupro cometidos pelos senhores de engenhos às negras do lar, que faziam companhia as sinhazinhas ou eram amas de leite ou do campo, que trabalhavam nos cafezais ou plantações de algodão. É sobre a história dos massacres e represálias que acreditamos que o compositor quis remontar. Ao passado de dor, sofrimento, de chibatadas, mas também as histórias de perseguição que foram no rastro, mesmo após do fim da escravidão no Brasil. Vistos como escória social o negro teve que criar condições por meio do espírito aguerrido e o canto de resistência para se reinventar. Para reinventar e recriar sua cultura, seus traços e tradições, além de ressignificar seus espaços, em um mundo onde não tinham vez, muito menos voz. Pois bem, essa estrofe termina com a seguinte frase “(...) a fidalguia do salão te abraçou, te envolveu”. E segue:

Mudaram toda sua estrutura
lhe impuseram outra cultura
e você nem percebeu.

Ao construir a cena história da fidalguia “acolhendo” o negro dentro de sua estrutura branca, racista, machista, excludente, ou seja, dentro de uma hierarquia social dominante podemos pensar em diversas situações. Uma delas é no momento histórico e cultural, no qual a turma do Pixinguinha, entre outros sambistas, no século passado, faz salão para as festas da burguesia europeia que haviam se instalado fincado moradia em

terras cariocas. Digo, dessa forma, das grandes festas organizadas pelas elites (políticos, juizes, bancários) que eram embebidas pela música africana (ainda que com toques marcantes da música portuguesa – como o lundu). É possível salientar que grande parte dos músicos era composta por negros letrados, que pela convivência em espaços elitizados e por transitarem entre as camadas médias e altas da sociedade brasileira se valiam de prestígios excepcionais concedidos a eles, no que tange ao manuseio de seus instrumentos musicais, uma vez que os barões e donos da fortuna (conchavados com o departamento de polícia) faziam vista grossa; enquanto que nas ruas, bailes e vielas da cidade, negros eram chacoalhados, agredidos física e moralmente, além de terem seus instrumentos (mais comum o violão e o pandeiro) destruídos diuturnamente, sem ressalvas.

Como em toda a história do negro no Brasil, as reuniões e os batuques eram objeto de frequentes perseguições policiais ou de antipatia por parte das autoridades brancas, mas a resistência era hábil e solidamente implantada em lugares estratégicos, pouco vulneráveis. (SODRÉ, 1998, p. 14-15)

E, por final, a mudança de estrutura para a qual Nelson Sargento chama a atenção remete, entre outros fatores, para a difusão do samba, em um momento que começa a ressignificar os termos identitários no Brasil, culminando no Movimento Modernista, tendo sua maior expressão em Mário de Andrade.

A partir dos anos 1920 a figura do negro ganha novo sentido, e com essa reconfiguração, o significado de samba e sua representação social também ganham novos adereços. Em um Brasil em transformação, no qual ansiava por um espírito agregador e de um ícone “genuinamente” nacional, se é que cabe tal expressão, o negro entra em cena como a figura de maior símbolo nacional. Com sua força, garra, musicalidade, gastronomia, além da transfiguração de “herói” dado a ele, graças ao Movimento Modernista e a ideia da fusão das três raças apresentada em *Macunaíma, o Herói sem Nenhum Caráter*, o negro entra em cena, não como escravo ou coadjuvante, mas como protagonista de uma história que enaltece sua cor, identidade, gastronomia e musicalidade. E, em se tratando do quesito música, o samba ganha espaço nos programas de rádios. Quanto mais espaço, mais comercial ficava. O negro então passa a negociar sua cultura nos moldes do homem branco. Seus compositores que antes falavam das lutas de seu povo, de sua comunidade, dos entraves travados todos os dias, agora se veem vendendo letras de samba disparadamente a fins comerciais. Até que seu propósito vira propósito do colonizador. A música passa a não representar as camadas populares como

antes; sua letra se torna discurso por vezes vazio (com letras de amor e desamor – não que o gênero não retratasse as paixões humanas – porém para fins comerciais era o que vendia. Era o que a elite branca, que tinha acesso às rádios e aos discos queriam consumir.). Aos poucos o compositor que vinha dos subúrbios e de camadas pobres não dialogava com seus pares porque o negro já não se sentia representado nas músicas. Não via seus nomes de origens africanas, não via a cor de tonalidade escura e não cultuava seus orixás. O samba ganhou outra estrutura; a estrutura ocidental; e o negro forte e destemido não percebeu.

4. Conclusão

Não queremos reduzir a abertura dos espaços midiáticos à música negra a questões de luta de classes ou a dualidade clássica: senhores x escravos; burgueses brancos x trabalhadores negros; cultura de elite x cultura de massa; cidade x morro. Porém, tal atmosfera apresentada não pode ser negada. Essa talvez seja a história que nossas escolas brasileiras deveriam contar as nossas crianças e adolescentes nos anos iniciais e secundários. A ausência do conhecimento de nossas raízes africanas faz ver, por vezes, nossa ignorância, desprezo e desinteresse por diversas questões sociais, raciais e de gênero que ajudaram a compor o que chamamos de Brasil. Ou por que não brasis? O problema de uma única versão da história é a falsa sensação de conhecimento e pertencimento. A unilateralidade nos distancia de nesse passado. Portanto, de nossa história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

CENTRO Cultural Cartola. *Dossiê das matrizes do samba no Rio de Janeiro: partido alto, samba de terreiro, samba-enredo*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

MORAES, Eduardo Jardim de. Modernismo revisitado. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p.220-238, 1988.

PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil*. Textos escritos e teóricos 2 – 1920/1945 – Fontes para a teoria e a história. São Paulo: Edusp, 1981.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 6, n, 11, p.89-112, 1993.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

O ITEM LEXICAL *TÁ* EM USO

Milena Ferreira Hygino Nunes (UENF)

milena.hygino@gmail.com

Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes (UENF)

tanisseboviorp@gmail.com

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar o item lexical *tá* em diferentes usos, sob a perspectiva funcionalista da linguagem. Tradicionalmente, esse vocábulo é categorizado pela gramática prescritiva como a contração da terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo estar, mas essa rotulação não abrange a variedade de usos que ele apresenta. A hipótese é que o item *tá* vem sofrendo alterações semânticas e sintáticas, sob o crivo de um processo de discursivização e talvez de gramaticalização, sendo utilizado como marcador discursivo, refletindo hesitação, estratégias de reformulação da fala ou de topicalização de informações no decorrer da fala e também como pergunta referencial, de acordo com os contextos de uso, apresentando-se nas formas “*tá bom*”, “*então tá*”, “*então tá bom*”, “*ah tá*”, “*ai tá*”, “*tá bem*”. Para desenvolver esse trabalho, fundamentou-se a análise no paradigma da gramaticalização e discursivização, que reconhece o caráter fluido, dinâmico, em constante mudança da língua e da linguagem. Utilizou-se como *corpus* “A língua falada e escrita na região Norte-Noroeste Fluminense”, do grupo de estudos Linguagem e Educação, do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PGCL/UENF). Com a intenção de coletar dados em faixas etárias e níveis de escolaridade distintos e para uma apreciação qualitativa e quantitativa dos dados, analisaram-se entrevistas nas modalidades oral e escrita, totalizando 285 ocorrências da partícula *tá*. Ao final, verificou-se que, de fato, o item *tá* tem sofrido mudanças, deixando de servir à função prototípica ou a referenciais externos para assumir funções pragmático-discursivas.

Palavras-chave: Língua e linguagem. Funcionalismo. Gramaticalização. Discursivização. Gramática funcional.

1. Introdução

A partir do funcionalismo, entende-se a língua(gem) como algo fluido, dinâmico, em processo, que se concretiza na ação comunicativa. Desta maneira, perceber e analisar as mudanças que ocorrem com a linguagem é importante para compreender tais processos e, sobretudo, as diferenciações que a língua apresenta dentre os diversos grupos sociais.

Neste artigo, enfatiza-se o objetivo geral de analisar o item lexical *tá* nos contextos comunicativos da população do interior do Estado do Rio de Janeiro, especificamente, da região Norte-Noroeste Fluminense, sob a perspectiva funcionalista da linguagem, tendo por objetivos especí-

ficos:

- a) Abordar o paradigma funcionalista da linguagem com foco nas teorias da gramaticalização e discursivização;
- b) Apresentar contextos de ações comunicativas pelos quais o item sofre alteração;
- c) Constatar o processo de discursivização e/ou gramaticalização do vocabulário.

Sob a hipótese de que o item *tá* vem sofrendo alterações semânticas e sintáticas, sob o crivo de um processo de discursivização e talvez de gramaticalização, sendo utilizado como marcador discursivo, refletindo hesitação, estratégias de reformação da fala ou de topicalização de informações no decorrer da fala e também como pergunta referencial, de acordo com os contextos de uso, apresentando-se nas formas “tá bom”, “então tá”, “então tá bom”, “ah tá”, “aí tá”, “tá bem”, tomou-se como base de estudo o *corpus* “A língua falada e escrita na região Norte-Noroeste Fluminense”, do grupo de estudos Linguagem e Educação, do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PGCL/UENF). Com a intenção de coletar dados em faixas etárias e níveis de escolaridade distintos e para uma apreciação qualitativa e quantitativa dos dados, analisaram-se entrevistas nas modalidades oral e escrita, totalizando 285 ocorrências da partícula *tá*.

A análise justifica-se pela noção de “gramática emergente”, que fundamenta a ideia de não existir uma gramática estável, mas um processo contínuo de organização gramatical, o que deve ser entendido pelo processo contínuo de gramaticalização. E pelo aspecto social, constata-se que a sociedade como organismo/sistema³⁰ está em constante retroalimentação/desenvolvimento e as análises dessas mudanças, neste artigo, as linguísticas, desde as mais singelas até as aprofundadas, contribuem, de certa forma, para impulsionar e/ou tentar explicar essas transformações do mundo contemporâneo, enriquecendo as discussões acadêmicas e sociais.

³⁰ Herbert Spencer (filósofo inglês), no século XIX, parte da definição de sociedade como um organismo. Por analogia, destaca, então, processos de crescimento, expressos através de diferenciações estruturais e funcionais. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/herbert-spencer.jhtm>.

Assim, o estudo desenvolve-se sob o enfoque do paradigma funcionalista da linguagem, abordando as perspectivas da gramaticalização e discursivização, tendo, para a análise, a consulta ao *corpus* do grupo de estudos Linguagem e Educação, com o intuito de apresentar contextos comunicativos que constatem o processo de mudança do item lexical *tá*.

2. O funcionalismo e o processo de gramaticalização/discursivização

O funcionalismo é uma escola linguística que se opõe aos princípios do estruturalismo e do gerativismo, por se preocupar em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diversos contextos comunicativos em que são usadas. Essa escola concebe a linguagem como uma ação, um instrumento de interação social, alinhando a relação entre linguagem e sociedade. Seus estudos vão além da análise estrutural da gramática; buscam no ato comunicativo (que abrange interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo) a motivação para os fatos da língua. Além disso, a análise funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições de produção discursiva.

Assim, conforme Maria Angélica Furtado da Cunha (2008), a língua não constitui um sistema fechado, acabado, autônomo independente do uso social e, sim, corresponde a uma adaptação pelo falante, dadas as diferentes situações comunicativas. Na Europa, o Funcionalismo começou por volta de 1926, em que, no Círculo Linguístico de Praga, tiveram início as primeiras análises na linha funcionalista. Os linguistas (Vilém Mathesius, Nikolaj Trubetzkoy, Roman Jakobson, André Martinet) pertencentes a esse círculo opunham-se à distinção entre sincronia e diacronia, assim como a noção de homogeneidade do sistema linguístico, enfatizando o caráter multifuncional da linguagem, a importância das funções expressiva e conativa, além da referencial. Na Escola de Londres, sobretudo, as ideias de Michael K. Halliday centraram-se em um conceito mais amplo de função, incluindo tanto as funções de enunciados e textos quanto as de unidades dentro de uma estrutura. Foi por volta de 1975 que as análises explicitamente funcionalistas proliferaram na literatura norte-americana. Alguns linguistas de destaque foram: Givón, Sandra Thompson, Paul Hopper. Os trabalhos dessa linhagem seguem questões de mudança linguística, gramaticalização e empréstimo.

No Brasil, os estudos funcionalistas são impulsionados a partir da década de 1980, com a constituição de grupos de pesquisadores que pro-

põem questões de ordem comunicativa e cognitiva para analisar os funcionamentos morfossintáticos em textos falados e escritos. Entre os grupos, cita-se o Projeto Norma Urbana Culta (várias capitais fazem parte), Projeto de Estudo do Uso da Língua da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Peul-UFRJ – participação de destaque de Anthony Julius Naro) e do Grupo de Estudos Discurso & Gramática (sediado em várias universidades – destaque em pesquisas: Mário Eduardo Martelotta, Sebastião Josué Votre e Maria Maura Cezario, Mariângela Rios de Oliveira, Maria Angélica Furtado da Cunha). Nessa perspectiva funcionalista norte-americana, preponderam os princípios de informatividade, iconicidade, marcação, transitividade, plano discursivo e gramaticalização. Para esse artigo, vai-se abordar apenas o princípio da gramaticalização.

Sendo a língua algo dinâmico, inacabado, a gramática, nessa visão funcionalista, é considerada um organismo maleável, que se adapta às necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes. E isso conjuga com o fato de que, ao lado de padrões morfossintáticos estáveis, sistematizadas pelo uso, a gramática de qualquer língua exhibe mecanismos de codificação emergentes como conseqüências de necessidades. Por algum motivo, essas variações estabilizam, resultando em uma reformulação da gramática. Nesse sentido, a gramática é um sistema maleável; sendo um sistema, é parcialmente estável, autônomo e, ao mesmo tempo, adaptativo, de maneira que corresponda às pressões externas ao sistema (MARTELOTTA; VOTRE & CEZARIO, 1996). O conceito de discurso consolidou-se a partir de Gillian Sankoff e Penelope Brown (1976). De acordo com Mário Eduardo Martelotta; Sebastião Josué Votre; Maria Maura Cezario (1996, n.p.), o conceito relaciona-se “às estratégias criativas utilizadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte e em uma determinada situação de comunicação”.

A noção de gramaticalização foi iniciada por Antoine Meillet (1965), conforme Erotilde Gorette Pezatti (2004), sofrendo uma atualização a partir de 1970, aproximando mais da concepção funcionalista. Assim, o conceito de gramaticalização pode ser entendido como “um processo pelo qual um item lexical, ou uma estrutura lexical passa, em certos contextos, a exercer uma função gramatical ou um item já gramatical passa a exercer uma função ainda mais gramatical”. (HEINE *et al.*, 1991, *apud* PEZATTI, 2004, p. 196)

Por ter algumas divergências em termos do conceito, Erotilde Gorette Pezatti (2004) também apresenta outros conceitos de gramaticalização, como:

[...] o trajeto empreendido por um item lexical, ao longo do qual ele muda de categoria sintática (recategorização), recebe propriedades funcionais na sentença, sofre alterações morfológicas, fonológicas e semânticas, deixa de ser uma forma livre, estágio em que pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema. (CASTILHO, 1997, p. 31 *apud* PEZATTI, 2004, p. 196)

Para a pesquisadora, o que o estudo desse processo coloca em questão é “a tensão entre a expressão lexical, relativamente livre de restrições, e a codificação morfossintática, mais sujeita a restrições, salientando a indeterminação relativa das línguas e o caráter não-discreto de suas categorias” (NEVES, 1997, p. 115,116 *apud* PEZATTI, 2004, p. 197). Mário Eduardo Martelotta; Sebastião Josué Votre e Maria Maura Cezario (1996, n.p.) contribuem com a conceitualização de gramaticalização como um processo unidirecional, sob o qual “itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais”.

Com isso, reafirma-se o entendimento, sobretudo, de que os usos das expressões linguísticas são determinados pelas condições reais de prática comunicativa. Com base nesse conceito, alguns teóricos recusam-se a reconhecer limites, fronteiras teóricas ou metodológicas entre sintaxe e a organização semântica e pragmática, considerando dimensões interdependentes, mesmo que o componente formal tenha força quase suprema, para o caso da maioria das correntes. Para a perspectiva funcionalista, existe uma relação não-arbitrária entre a estrutura da língua e suas regularidades, “justificadas” pelas escolhas dos falantes no ato de fala.

Para essa corrente teórica, os domínios da sintaxe, semântica e pragmática são relacionados e interdependentes. Por um lado, não há estruturas linguísticas que operem independentes do significado; por outro lado, se fatores discursivos contribuem para codificação sintática, então a pragmática deve ser incorporada à gramática. Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas – seus contextos específicos de uso e os propósitos comunicativos dos interlocutores. Segundo a hipótese funcionalista, a estrutura é uma variável dependente, pois são os usos da língua que, ao longo dos tempos, dão forma ao sistema. A necessidade de investigar a sintaxe em termos da semântica e da pragmática é comum a todas as abordagens funcionalistas atuais. (CUNHA, 2008, p. 174)

Outro processo de mudança é a discursivização. Ambos os processos, gramaticalização e discursivização, constituem processos de mudança linguística. Gramaticalização “leva um item ou construção sintática a assumir funções referentes à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas”. Já discursivização “leva o item gramaticalizado

a assumir função de marcador discursivo, reorganizando o discurso, quando a sua restrição de linearidade é momentaneamente perdida, ou servindo para preencher o vazio causado por essa perda da linearidade”. (MARTELOTTA; VOTRE & CEZARIO, 1996)

Apesar de algumas aproximações e paralelismos, tais conceitos não possuem hierarquia ou sequência, como se o processo de discursivização fosse necessariamente posterior ao de gramaticalização. A discursivização deve ser compreendida como um processo distinto da gramaticalização, pois abrange elementos que são utilizados em um campo mais amplo do que o da gramática, marcando relações entre os participantes ou entre os participantes e seu discurso, sem necessariamente estabelecer relações entre elementos da gramática.

Sobre os marcadores discursivos, de acordo com Mário Eduardo Martelotta; Sebastião Josué Votre e Maria Maura Cezario (1996, n.p.), pode-se compreender que desempenham um conjunto de funções que, na prática, sobrepõem-se e se confundem, já que estão ligadas a reformulações da fala, feitas para melhor compreensão das informações transmitidas. Tais funções têm relação com a preocupação do falante, no momento de processar a fala, a respeito do seu discurso e da recepção do ouvinte.

Algumas funções do marcador discursivo são:

- marcar hesitação ou reformulações;
- modalizar o discurso, marcando ou não comprometimento do falante em relação ao que fala;
- marcar mudança de direção comunicativa, que pode se manifestar, por exemplo, em aberturas de concessões em relação ao já dito;
- criar reticências;
- retomar referentes já mencionados, fazendo-os tópicos para o que vai ser dito em seguida;
- marcar plano discursivo de fundo;
- preencher vazios causados por pausas para calcular as informações subsequentes.

Algumas delas serão vistas na análise do *corpus*, a seguir.

3. Metodologia e análise dos textos

A análise é fundamentada no paradigma funcional da linguística, sob o viés dos processos de gramaticalização e discursivização. A base do estudo é o *corpus* “A língua falada e escrita na região Norte-Noroeste Fluminense”, do grupo de estudos Linguagem e Educação, do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PGCL/UENF). O *corpus* é composto por depoimentos de 143 informantes, sendo 77 da região Noroeste e 66 da região Norte Fluminense.

Por meio de entrevista estruturada, sendo o informante avisado, de antemão, quais são os cinco itens que serão abordados, cada um destes produziu cinco tipos distintos de textos orais e escritos. Os tipos de textos são: 1) Narrativa de experiência pessoal; 2) Narrativa recontada; 3) Descrição de local; 4) Relato de procedimento; e 5) Relato de opinião. Para a análise, não se distinguiu o tipo de texto em que se deu a ocorrência da partícula *tá*; apenas se foi na modalidade oral ou escrita e o nível de escolaridade do sujeito. Todas as ocorrências da partícula *tá* no *corpus* foram analisadas, sendo escolhido um exemplo de cada nível de escolaridade para compor o artigo: um fragmento de fala do informante do EJA/PROEJA; um do ensino fundamental; um do ensino médio/formação de professores; um do ensino superior/mestrado.

Das 285 ocorrências de uso da partícula *tá* nos diferentes tipos de discurso que o *corpus* apresentou, apenas quatro ocorreram na modalidade escrita. Das quatro ocorrências, duas estavam em sua forma prototípica, ou seja, como contração do *está* (conjugação da terceira pessoa do singular do verbo *estar* no presente do indicativo), uma estava como contração do verbo *estar* no infinitivo e uma estava como termo isolado, impossibilitando a análise do termo. Os três usos foram feitos por diferentes escolaridades: ensino médio, ensino médio incompleto, ensino superior incompleto e superior completo.

Vejamos cada uma delas:

“O município não deve ter verba porque nossa cidade **ta** abandonada”. (Ensino Médio)

No fragmento acima, a partícula *tá* está em sua forma prototípica (mesmo com a falta de acento), como contração do verbo *estar* na terceira pessoa do singular do presente do indicativo. O mesmo ocorre no fragmento abaixo:

“por isso que o ensino no Brasil ta uma porcaria, mas não adianta argumentar, porque eles só pensam no bolso deles”. (Superior Completo)

Esse uso prototípico da partícula **tá** é mais comum em situação informal de fala. Mas também ocorre em situação de escrita informal, o que explica terem aparecido nos casos acima.

A terceira ocorrência da partícula **tá** em situação de escrita no corpus analisado foi o fragmento abaixo:

“Por que que inclusive o diretor di que o serviço fica sempre errado tem **tá** sempre corrigindo”. (Ensino Médio Incompleto)

Esse uso da partícula **tá** como contração do verbo estar no infinitivo é mais comum em situação informal de fala em grupos de pessoas com baixa escolaridade, como é o caso – ensino médio incompleto (mais baixa escolaridade em ocorrência da partícula **tá** na escrita, no corpus analisado). Isso fica marcado ao longo do texto, com a exposição de problemas gramaticais, como o uso de “di” no lugar da preposição “de” e a falta de conectivos, tornando-o truncado.

A quarta e última ocorrência da partícula **tá** em situação de escrita no corpus analisado foi o fragmento abaixo:

“Sim, porque muitas pessoas costumam falar muitas palavras como né, **tá**, se, aí e outras”. (Ensino Superior Incompleto)

Como a partícula **tá** está isolada, não há como analisar o sentido de sua ocorrência.

As outras 281 ocorrências da partícula **tá** deram-se em situação de fala. Elas foram divididas assim, de acordo com o nível de escolaridade dos falantes:

Escolaridade não informada		
Uso prototípico	Marcador discursivo	Pergunta referencial
3	0	0
EJA/PROEJA		
Uso prototípico	Marcador discursivo	Pergunta referencial
26	2	0
Ensino Fundamental		
Uso prototípico	Marcador discursivo	Pergunta referencial
49	5	2
Ensino Médio/Formação de Professores		
Uso prototípico	Marcador discursivo	Pergunta referencial
72	15	0
Ensino Superior/Mestrado		

Uso prototípico	Marcador discursivo	Pergunta referencial
78	26	3

Tabela:

Quantidade de ocorrências da partícula *tá* em situação de fala pela escolaridade.

Verificaram-se três formas de uso da partícula *tá* nos diferentes graus de escolaridade:

1) Uso prototípico (contração do *está* - conjugação da terceira pessoa do singular do verbo *estar* no presente do indicativo - ou do verbo *estar* no infinitivo).

Vejamos um exemplo de ocorrência em cada escolaridade:

“é importante... pra você saber o que você tá escrevendo... saber escrever...”
(Escolaridade não informada)

“naquilo que você tá estudando... a escrita pode ser o seu diferencial também lá na frente...” (EJA/PROEJA)

“mas agora que teve um negócio do petróleo *é/a* água *tá* suja/não pode nem tomar banho direito...” (Ensino Fundamental)

“porque quando você trabalha num trabalho por conta própria você tem que *tá* sempre *é* perto daquilo que você pode desenvolver. (Ensino Médio)

“*tá* tendo um novo momento de formação de leitores... as escolas/as bibliotecas das escolas pelo menos estaduais né?...” (Mestrado)

O uso prototípico da partícula *tá* foi o mais utilizado por todos os grupos de escolaridade, totalizando 228 ocorrências em situação de fala. Inicialmente, pode-se surpreender por essa forma ter sido a mais usada pelo grupo do ensino superior/mestrado; mas só se se levar em consideração os números absolutos. Uma razão lógica é que este grupo teve maior número de ocorrências (independentemente da forma) da partícula *tá*. Proporcionalmente comparando este uso com os outros dois, o grupo que mais usou (por só ter usado essa forma) foi o de escolaridade não informada, seguido de EJA/PROEJA, ensino fundamental, ensino médio e formação de professores e, por último, ensino superior e mestrado. Esse *ranking* de escolaridades quanto a esse uso era esperado, por ser o que mais se aproxima do uso literal do termo.

2) Como marcador discursivo, refletindo hesitação, estratégias de reformulação da fala ou de topicalização de informações no decorrer da fala.

“eu acho que a coisa que mais dói... e marca a pessoa... é as pessoas falar al-

guma coisa que você não é... tá:... tipo:... metida... fofoqueira... e burra...” (EJA/PROEJA)

“olha ninguém se molha e que senão não entra dentro do carro de novo... aí tá... fomos lá...” (Ensino Fundamental)

“ensinar a fazer brigadeiro... aí você tem que:... ((risos)) tá:... é:... duas... coloca na panela... uma lata de leite condensado...” (Ensino Médio)

“então... eu uso o método antigo... tá?...” (Ensino Superior)

O uso da partícula *tá* como marcador discursivo contabilizou 48 ocorrências, sendo o grupo do Ensino Superior/Mestrado o de maior ocorrência, tanto em números absolutos quanto proporcionais. Esse resultado é favorável à hipótese de Mário Eduardo Martelotta no artigo “Uso do marcador discursivo *tá*?”, sobre o uso mais recorrente do marcador discursivo *tá* por falantes de maior nível de escolaridade:

Níveis de escolaridade mais altos favorecem o uso do marcador discursivo *tá*?, em função do fato de que esse tipo de elemento linguístico reflete estratégias interativas complexas, utilizadas normalmente por falantes que têm um melhor domínio da pluridimensionalidade do ato da comunicação. (MARTELOTTA, 2009, p. 105)

3) Como pergunta referencial, que, de fato, pedia a resposta do ouvinte (no caso, o entrevistador), possivelmente para saber se a resposta estava suficiente para ele.

“os ônibus todos lotados tem poucos ônibus as escolas nãoestão: : nãoestão ensinando direito... *tá* bom?” (Ensino Fundamental)

“são coisas que... você... tem que deixar:... Deus agir né?... [Uhn...Uhn...]*Tá* Bom?” [Ok.] (Ensino Superior)

O uso da partícula *tá* como pergunta referencial foi o menos usado, contabilizando cinco ocorrências: duas no ensino fundamental e três no ensino superior/mestrado. Acredita-se que elas só tenham aparecido por se tratar de uma situação marcada, o tempo todo, por falas do entrevistador e do informante, havendo preocupação, por parte dos informantes do nível superior/mestrado, e insegurança, por parte dos informantes do nível fundamental, de saber se está se fazendo entender pelo entrevistador. Se fosse uma situação corriqueira de fala, provavelmente nem apareceriam, porque, como explica Mário Eduardo Martelotta (2009), a partícula *tá* (dentre outras), proveniente de perguntas referenciais, que pedem a resposta do ouvinte (no caso deste corpus, o entrevistador), tem sofrido um processo de mudança, deixando

[...] de servir a propósitos referenciais externos para assumir funções pragmático-discursivas no sentido de viabilizar, no ato da comunicação falada, a rela-

ção produção/recepção, que pode ser comprometida por fatores ligados à atenção dos participantes, a contextos de improviso, que geram constantes quebras e reformulações, a pausas para reflexão etc. (MARTELOTTA, 2009, p. 91)

4. *Considerações finais*

Neste trabalho, abordou-se a perspectiva do funcionalismo, que concebe a linguagem como um meio de interação social, tendo, nos seus estudos, interesse em ir além da estrutura gramatical, de buscar, no contexto discursivo, a motivação para os fatos da língua. Assim, visa explicar as regularidades da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica seu uso, admitindo que os fenômenos linguísticos são o resultado da adaptação da estrutura gramatical às necessidades comunicativas dos usuários da língua.

Ao compreender que a função principal da língua é a contínua interação entre as pessoas, que ora são falantes, ora ouvintes, reafirmamos que, de alguma maneira, essa função condiciona a forma do código linguístico – constatação reconhecida pelos processos de gramaticalização e de discursivização.

Com a análise de ocorrências da partícula *tá* no *corpus* “A língua falada e escrita na região Norte-Noroeste Fluminense”, do grupo de estudos Linguagem e Educação, do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PGCL/UENF), constatou-se a hipótese de que, de fato, o item *tá* vem sofrendo alterações semânticas e sintáticas, indo além de seu uso prototípico (categorizado pela gramática prescritiva como a contração da terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo estar), sob o crivo de um processo de discursivização e talvez de gramaticalização, sendo utilizado como marcador discursivo, refletindo hesitação, estratégias de reformação da fala ou de topicalização de informações no decorrer da fala e também como pergunta referencial, de acordo com os contextos de uso, apresentando-se nas formas “tá bom”, “então tá”, “então tá bom”, “ah tá”, “aí tá”, “tá bem”.

Verificou-se, também, a ocorrência da partícula *tá* como marcador discursivo nos níveis mais altos de escolaridade, confirmando-se a hipótese de Mário Eduardo Martelotta (2009) sobre o uso mais recorrente do marcador discursivo *tá* por falantes de maior nível de escolaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Angélica Furtado. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-176.

LUQUETTI, Eliana Crispim França. (Org.). *Corpus “A língua falada e escrita na região Norte-Noroeste Fluminense”*. Grupo de estudos Linguagem e Educação do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PGCL/UENF). Campos: Eduenf, 2015.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Usos do marcador discursivo *tá?* *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora, vol. 1, n. 1, p. 89-106, 2009. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo067.pdf>>. Acesso em: 01-08-2015.

_____; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em linguística. In: MUS-SALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

**O MUNDO IMAGINÁRIO DO LEITOR:
UMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Dagmar Vieira Nogueira Silva (UEMS)

dagmarvns@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O artigo a seguir tem por objetivo relatar uma experiência vivenciada com uma turma atípica de sexto ano do ensino fundamental II, em uma escola pública municipal de Campo Grande – MS, envolvendo a leitura da obra *O Menino sem Imaginação*, de Carlos Eduardo Novaes (1999). Nessa experiência buscou-se instigar a criticidade do educando diante das influências causadas pelas telinhas televisivas e desenvolver a capacidade imaginativa pertinente ao ser humano, a qual também é majestosamente promovida pela leitura. Para tal relato buscou-se amparo nas afirmações dispostas em Vicent Jouve (2002), Rildo Cosson (2006), nos trabalhos do artista brasileiro Victor Nunes e no filme indiano *Como estrelas na terra – Toda Criança é Especial* (2007), dirigido por Aamir Khan.

Palavras-chave: Leitura. Reflexão. Leitor. Imaginação. Televisão.

1. Introdução

A escola é um *locus* de grandes oportunidades para o desenvolvimento de habilidades em um universo quase que infinito de possibilidades. Boa parte das habilidades desenvolvidas nessa instituição necessita da leitura como veículo para a aquisição do conhecimento.

Ler e escrever são indiscutivelmente aptidões transformadoras, capazes de promover o educando em vários seguimentos sociais.

Magda Becker Soares (2004) pondera;

Do ponto de vista individual o aprender a ler e a escrever, alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever é desenvolver-se nas práticas de leitura e escrita – tem como consequência sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico. (SOARES, 2004, p. 17-18)

Em uma sociedade que privilegia a escrita e a leitura, encontra-se em vantagem os que delas se apropriam, compreendendo-as e utilizando-

as com propriedade e competência.

Cientes dessas condições professores de diferentes áreas do saber devem recheiar suas práticas pedagógicas com atividades que favoreçam não só a prática de leituras, como também a hermenêutica das mesmas, desenvolvendo a formação crítica do educando, a fim de torná-lo mais capaz em suas práticas sociais.

O trabalho com a leitura nos ambientes escolares deve dar suporte para que o aluno não só desenvolva o hábito de ler, como também deseje se apoderar dessa habilidade como forma de enriquecer-se culturalmente.

Para tanto é favorável que os professores ao selecionarem textos para exercício da leitura com suas respectivas turmas, tenha o cuidado de não impor algo pouco interessante ao público destinado. Assim faz-se oportuno um levantamento prévio de informações que podem auxiliar os professores na seleção de uma obra para ser apreciada.

Dessa forma a experiência aqui relatada buscou avaliar, em um período de sondagem, questões importantes, como o conhecimento linguístico, os hábitos dentro e fora do ambiente escolar, as influências recebidas pelos diversos meios a que tal público tinha acesso, suas referências e necessidades.

Faz-se oportuno informar que a turma onde se desenvolveu o trabalho aqui relatado era composta por trinta e sete meninos e apenas seis meninas.

Tais observações influenciaram na escolha do paradidático *O menino sem imaginação* (1999), de Carlos Eduardo Novaes, para uma leitura coletiva, mesclada a outras atividades promotoras do desenvolvimento de habilidades artísticas, de práticas gramaticais, de reflexões sobre hábitos e costumes sociais, e do letramento crítico.

2. Algumas considerações teóricas sobre o trabalho

O presente artigo cujo objetivo visa relatar uma experiência de sala de aula com a já referenciada obra de Carlos Eduardo Novaes, também acresce em seu corpo algumas considerações teóricas que ampararam tal trabalho, envolvendo o importante e fundamental papel da leitura na formação do educando.

Para tanto é pertinente revelar as fontes que serviram de alicerce

para o desenvolvimento deste trabalho, as quais ampliaram o conhecimento teórico sobre o letramento literário, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas a formação do leitor dentro dos parâmetros curriculares, e para além destes.

Neste sentido as reflexões de Vicent Jouve (2002) são oportunas, visto que o autor enxerga a leitura como uma ferramenta capaz de mudar a realidade do indivíduo, o que de fato é incontestável, afinal desde que o homem se apoderou desta importante habilidade, sua passagem na terra, não se perdeu no tempo e no espaço, e o registro dela, serviu para a evolução da espécie humana.

Lê-se o tempo, os objetos, a arte, os olhares, as linhas e entrelinhas de um mundo repleto de histórias. O ato de ler é provocativo, pois mesmo diante do que se discorda, o leitor, frente a um novo olhar, ali refletido nas faces de um texto, se vê obrigado a pensar, o que favorece a formação de um espírito crítico, motivador de sua própria evolução. "Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida". (JOUVE, 2002, p. 22)

Dentre os processos suscitado por Vicent Jouve, dois estiveram muito presentes na experiência aqui relatada, o processo simbólico e o processo argumentativo. O que não quer dizer uma não observação aos demais processos revelados por tal autor em sua obra *A Leitura*.

Para esse autor,

O sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite [...]. (JOUVE, 2002, p. 22)

Ciente desse pressuposto é possível o professor propor leituras coerentes com os contextos diagnosticados em suas respectivas salas de aulas, tentando não só aproximar o livro dos futuros leitores, como também provocá-los, ampliando a capacidade reflexiva e argumentativa de tal público.

Em *O Menino sem Imaginação*, Carlos Eduardo Novaes (1999) o leitor é instigado continuamente a refletir sobre uma questão presente ainda nos dias atuais, os malefícios causados pelo hábito demasiado de assistir televisão.

Caso a obra fosse reformulada, possivelmente envolveria as novas faces tecnológicas, dispostas em telefones celulares, notebooks, e demais ferramentas que vêm consumindo os olhares e atenção de boa parte da população.

Mesmo aparentemente desatualizada, a obra de Carlos Eduardo Novaes é apropriada para uma reflexão muito significativa em um contexto relativamente comum nas séries iniciais do ensino fundamental II.

Crianças na faixa etária de dez a doze anos iniciam o segundo ciclo do ensino fundamental, com olhares que trazem a imaturidade própria desse público, somada aos desafios dessa nova fase escolar.

Os professores diante desse grupo têm que estar atentos as mudanças a serem propostas, para não causarem traumas nos alunos, ansiosos pelas descobertas, porém inseguros quanto à capacidade de apreendê-las.

Para Rildo Cosson (2006), "Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para sociedade em que todos estão inseridos". (COSSON, 2006, p. 29)

Neste sentido a proposta sugerida aos educandos pautou-se na sequência didática descrita a seguir.

3. Sequência didática

Após o período de sondagem realizado no início do ano letivo, constituiu-se o conjunto de atividades descritas a seguir:

- I. Levantamento prévio por meio de um questionário sobre os hábitos e costumes dos respectivos alunos fora do ambiente escolar; (Qual é a sua rotina diária? O que gosta de fazer para relaxar? Você assiste televisão? Se sim, quais os seus programas favoritos? Quem mais gosta de assistir TV em sua casa? Você pratica a leitura de livros literários fora da escola?...)
- II. Apresentação física da obra – capa, orelha entre outros elementos para textuais e apresentação da biografia do autor;
- III. Leitura coletiva da obra com pausas planejadas para debates e discussões;

- IV. Atividades de interpretação de tirinhas, concomitantes a leitura da obra, sobre a influência da televisão na vida das pessoas. (Tirinhas dispostas no Clube da Mafalda – disponível em : <https://clubedamafalda.files.wordpress.com/2010/11/intro-midiatvpublicidade.jpg>).

Na Rede Brasileira Infância e Consumo – REBRINC. Disponível em: <http://rebrinc.com.br/biblioteca/artigos/reflexoes-sobre-a-influencia-de-uma-midia-nao-democratica-em-adultos-e-criancas>.

- V. Representações artísticas de parte do texto em forma de teatro e desenhos;
- VI. Atividade prática com os exercícios instigadores da imaginação, amparadas nos exemplos das produções artísticas de Victor Nunes. Disponível em: <https://www.facebook.com/victornunesfaces/?ref=pageinternal> >;
- VII. Atividade de observação de propagandas veiculadas nas TV com análise das formas verbais utilizadas nas mesmas, evidenciando o modo imperativo utilizado em tais programações;
- VIII. Construção coletiva de cartazes destacando os pontos positivos e negativos da TV;
- IX. Produção de resumo da obra com a opinião crítica sobre as personagens e o problema central da narrativa.

4. Considerações finais

Trabalhar com a literatura, principalmente na disciplina de língua portuguesa, como aporte às ementas curriculares na formação do educando é incontestavelmente vantajoso. É como se paralelo ao ensino dos conteúdos determinados às respectivas séries, o professor pudesse proporcionar bônus valiosos aos alunos, ampliando seus horizontes.

Ao apropriar-se da leitura e da escrita e praticá-las habitualmente, o educando evolui em vários sentidos, adquire o conhecimento, se torna mais crítico, além de desenvolver-se nas práticas linguísticas e sociais.

Para que tal evolução aconteça é primordial que o professor, mediador dessas práticas pedagógicas respeite o nível sociocultural do lei-

tor, favorecendo assim a compreensão dos textos previamente selecionados.

O significado do texto não é imposto pelas palavras escritas de seus respectivos autores, ele está na compreensão do leitor, na relação que este tem com o texto, valendo-se de seu conhecimento empírico e das possíveis relações estabelecidas com a realidade que o cerca.

Nesse sentido o trabalho aqui relatado buscou metodologias que mesclou a prática da leitura com atividades que evidenciaram a hermenêutica dessa prática, contribuindo não só para o processo de produção de sentido por parte do leitor, como também aguçou o gosto por tal prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLUBE da Mafalda. Disponível em:

<<https://clubedamafalda.wordpress.com/2010/11/>>. Acesso em: 05-03-2014.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Débora. Reflexões sobre a influência de uma mídia não democrática em adultos e crianças. *REBRINC: Rede Brasileira Infância e Consumo*. Disponível em:

<<http://rebrinc.com.br/biblioteca/artigos/reflexoes-sobre-a-influencia-de-uma-midia-nao-democratica-em-adultos-e-criancas>>. Acesso em: 05-03-2014.

INFOPÉDIA Dicionários Porto Editora. Disponível em:

<<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pareidolia>>. Acesso em: 01-10-2016.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KHAN, Aamir. *Como estrelas na terra – toda criança é especial*. Índia: Estúdio/Distrib: Aamir Khan Productions, 2007.

NOVAES, Carlos Eduardo. *O menino sem imaginação*. São Paulo: Ática, 1999.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

NUNES, Victor. *Perfil Facebook*. [S.1.], 2014. Disponível em:
<<http://www.femptec.org.br/a-arte-de-victor-nunes>>. Acesso em: 01-10-2016.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. São Paulo. Autêntica, 1999.

O PLURILINGUISMO E A INVENÇÃO DO MONOLINGUISMO: ESPANHA – UMA RELAÇÃO DE PODER

Lorene Fernández Dall Negro Ferrari (UEMS)

hispanico@hispanico.com.br

Ruberval Franco Maciel (UEMS)

RESUMO

Este estudo tem por finalidade analisar a história da civilização ocidental no que se refere às línguas faladas e também as pesquisas referentes às orientações plurilíngue e monolíngue no continente europeu e mais detalhadamente no território espanhol. Para tanto, me respaldo nos estudos de Henrique Monteagudo (2012), Ricardo Soca (2015) e Suresh Canagarajah (2013), entre outros autores. Relato como a Europa plurilíngue, a partir do século XVIII, torna-se uma região monolíngue através de uma imposição emanada da necessidade de poder de algumas classes. Descrevo a situação da Espanha, antes da invenção do monolingüismo, como uma região plurilíngue, da mesma forma que todo o continente onde estava inserida. Além dos fatos históricos relatados neste trabalho, que originaram a imposição da orientação monolíngue, o território espanhol viveu uma longa ditadura que reforçou a orientação que a constituía como uma país de uma língua única, onde as fronteiras estavam limitadas geográfica e linguisticamente. Com o fim da ditadura em 1977, aos espanhóis é devolvido o direito de falar as outras línguas da região. Porém, a força do monolingüismo ainda resiste, mas as mudanças provocadas pela globalização, tendo em conta que em pleno século XXI não é mais possível barreiras físicas e linguísticas entre os povos.

Palavras-chave: Língua. Poder. Monolingüismo. Plurilingüismo.

1. Introdução

**“la lengua es compañera del imperio”
(Antonio de Nebrija)**

Na medida em que percorremos a história da civilização ocidental e pesquisamos sobre as línguas faladas, podemos observar que o mundo sempre foi plurilíngue e bilíngue, inclusive nesta era de globalização em que vivemos. Respaldo-me em Henrique Monteagudo (2012), quando afirma que ambos, plurilingüismo e bilingüismo não são, de maneira nenhuma, fenômenos extraordinários. Antes do evento do monolingüismo, as comunidades conviviam cada uma com sua língua ou línguas. O plurilingüismo era o fenômeno natural, onde não existia uma separação e sim uma harmonização entre os povos. Portanto, o plurilingüismo era um fenômeno normal na antiguidade.

A história do mundo sempre foi povoada por conquistas de todos

os tipos: territorial, econômica ou cultural. Nesse sentido, Anchobndo (2008) afirma que não importa o tipo de conquista, que a peça chave para essa transformação da sociedade dominada e opressora sempre foi a língua. Acrescenta a autora, que muito mais acentuada a transformação, quando os idiomas de ambos os povos são diferentes. Portanto, a língua foi usada como ferramenta básica a fim de desencadear mudanças em todos os sentidos: socioculturais, políticas e econômicas na população e assim criar um ambiente favorável aos eventuais dominadores.

A imposição do monolingüismo, isto é, a imposição de uma língua nacional, se transformou em peça chave para a opressão dos grupos dominantes sobre as sociedades minoritárias. Ricardo Soca (2015) expõe em seu estudo, a ideia de que o grupo dominante terá a ideologia de impor a noção de que sua língua é superior e que o “normal” é que os estados nacionais tenham uma só língua. Acrescenta o autor que naturalizam a ideia de que, se existem outras línguas, essas terão que ser ignoradas a fim de que desapareçam. Esse fato teve uma influência definitiva nos caminhos que o mundo seguiria e ainda hoje, convivemos com esses reflexos. Na sequência, acrescento estudos de pesquisadores que apresentam os conceitos que levaram à implantação do monolingüismo no continente europeu e as consequências de tal fato.

2. A “invenção” do monolingüismo

Entre os séculos XIV e XVI, o continente europeu passou por profundas transformações, referentes principalmente às atitudes do homem com relação à religião e ciência. Ocorria então o movimento renascentista que determinou uma série de mudanças que provocaram o reconhecimento de novos modos de pensar e executar as artes, ciências e as relações político-sociais. Souza (2016) afirma que esse fato abriu um diálogo com a burguesia, o que motivou uma nova visão do mundo e de hábitos dos que ali habitavam. Na sequência, surge o movimento intelectual Iluminismo que mudaria as estruturas sociais da Europa e do Mundo Ocidental. Medeiros (2014) esclarece que esse movimento marca o fim da transição entre o feudalismo e o capitalismo. A burguesia, segundo o autor, se transforma em uma classe muito forte e rica, mas que sofria com as intervenções do Estado e também com os limites de sua atuação política.

A ideologia do monolingüismo tomou forma vigorosa na Europa, a partir do século XVIII, iniciando na França e Alemanha, em uma região

onde o plurilinguismo imperava. Segundo Henrique Monteagudo (2012), a invenção do monolinguismo no continente europeu não pode ser disjunta do modelo de Estado-nação. O autor, na página 47, ressalta que

a aparição de estado-nação tem a ver com a mudança de uma série de conceitos chave ao redor do poder político e a sua legitimação. Essas mudanças revolucionárias, trouxeram noções como “soberania nacional”, “governo do povo” e “igualdade dos cidadãos”.

Observo que essa mudança de conceitos trouxe ideias com sentido de unificação de comunidades fechadas e soberanas e que para que essas noções fossem legitimadas, a ferramenta utilizada foi a língua.

Diante dessa visão, segue o autor afirmando que a aniquilação da diversidade linguística, a fim de homogeneizar as nações quanto à sua língua, tornando-as monolíngues, revelava a ideia de destruição do plurilinguismo. “Nascia assim a ideologia da monoglossia, e o modelo estado-nação monolíngue, ao tempo que se iniciava a construção discursiva da nova noção de “língua nacional” (MONTEAGUDO, 2012, p. 49). Como afirma o autor, foi inventada a língua nacional em regiões onde várias línguas eram faladas e como já citei anteriormente, essa língua foi a ferramenta de muito valor para que a implantação dos estados-nação se efetivasse. Na realidade houve a criação de uma língua única regional, com sua gramática, escrita e fala de uma maneira autônoma e unificada.

Toda a movimentação política, religiosa e social que ocorria na região, transformou-a em um território em ebulição, acessível a grandes mudanças, como por exemplo o crescimento da orientação monolíngue. Nesse sentido, respaldo-me em Suresh Canagarajah (2013), quando explica que a mesma não aconteceu facilmente e que existiam diversos pontos de origem. De uma maneira simplificada o autor considera que essa orientação é construída a partir das seguintes ideias:

Língua=Comunidade=Lugar;

1 língua= 1 identidade;

Língua como um sistema autônomo;

Língua mais pura e separada das outras;

O locus da língua como cognitivo, em vez de contexto social, ou em vez de matéria;

Comunicação baseada na gramática em vez de prática, e forma isolada a partir de sua inserção ecológica. (CANAGARAJAH, 2013, p. 28)

O excerto acima menciona exatamente nossa concepção de comu-

nicação atualmente. Ela deve ser eficiente e para isso requer uma língua comum e o compartilhamento de gramática normativa. Neste parágrafo inclui a observação de Henrique Monteagudo (2012) quando explica que de uma forma artificial, os estados mantem o fenômeno do monolinguismo. Isto é, reconhecem somente a língua oficial e excluem as outras. Portanto, ressalto que assim se solidifica o entendimento de artificial ao monolinguismo e da utilização da língua como ferramenta de imposição do poder com o intuito de homogeneizar as populações. O autor conclui que em nenhuma hipótese o monolinguismo pode ser caracterizado como “normal”.

Sobre o estabelecimento histórico dos estados nacionais na Europa e a criação de uma língua normativa, a partir do século XVIII, Cláudia Hilsdorf Rocha e Ruberval Franco Maciel (2015) explicam que impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território (linguístico), fazendo emergir a noção de identidade nacional. Observo que os autores, além de definir o conceito de normatização dessa orientação, acrescentam a ideia de territorialização. A divisão dos espaços territoriais, agora em comunidades nas quais a língua servia como unificação de seus habitantes.

Ainda sobre a implantação do monolinguismo, cito Suresh Canagarajah (2013, p. 28) quando infere que “ambos, língua e comunidade estavam enraizados em um lugar, o qual ajudou a territorializá-los em uma específica localidade”. Dessa forma, a língua estava associada à comunidade e uma representava a outra. Como explica o autor, a comunidade não era capaz de expressar os pensamentos da vida e seus valores em outra língua. Acrescento que um era propriedade do outro e dessa maneira indivíduos de outras comunidades seriam sempre forasteiros e jamais poderiam fazer parte de outra comunidade que não a sua. O indivíduo de uma comunidade não poderia expressar seus valores, sua cultura em outra língua.

A forma como o estado nacional moldou a uniformização linguística-cultural e a difusão das ideologias, segundo Henrique Monteagudo (2012), pode ser relatada basicamente de duas maneiras: a primeira se refere ao fato do estado utilizar administrativamente a língua, isto é, os aparelhos do estado e a burocracia utilizavam somente a língua oficial. A segunda maneira, de uma forma muito especial, foi a utilização do aparelho educativo que estava sob o controle estatal, onde o ensino ocorria somente na língua oficial. Observo que assim, através da língua, foi moldado o cidadão monolíngue que deveria manter uma lealdade àquela co-

munidade da qual fazia parte. Como explica Henrique Monteagudo (2012), constitui-se um novo sujeito que é o cidadão monolíngue, instruído e constituído nas competências linguístico-comunicativas.

Portanto, conclui o autor, que o surgimento dos estados-nação monolíngues proporcionou a uniformização linguística da população e provocou uma estandardização através de profundas modificações da língua nacional. Acrescenta, que a consciência linguística das comunidades foi profundamente transformada ocorrendo assim a criação e difusão de ideologias, a uniformização linguística junto com a hegemonia da língua nacional, o que provocou uma padronização da mesma. Conclui que, como consequência da invenção do monolingüismo, como se refere Henrique Monteagudo (2012), o mundo foi caracterizado por blocos geopolíticos estáticos, limitados por fronteiras físicas e culturais, mantidos artificialmente pelos estados. Porém, a característica desse mundo globalizado que vivemos hoje, já não mais mantém essas fronteiras tão fechadas e sim, a perspectiva é de que vivamos em um mundo sem fronteiras.

3. O plurilingüismo

Ao me respaldar nos estudos de Ricardo Soca (2015), relato que na antiguidade clássica, era natural o uso de mais de uma língua, uma vez que o patriciado romano dominava o grego e toda a região do Mediterrâneo era percorrida por mercadores que falavam diversas línguas. No mesmo sentido, Henrique Monteagudo (2012) afirma que na Roma antiga, todos os cidadãos cultos eram bilíngües pois não havia nenhum que não soubesse falar e ler em grego. Acrescenta o autor que o fato do latim continuar sendo a língua da alta cultura na Europa, os eruditos foram bilíngües por obrigação. Dessa forma, o panorama exposto nas afirmações dos dois pesquisadores é muito claro no sentido de que as línguas fluíam independente da definição de territórios.

Com o objetivo de esclarecer a abrangência do plurilingüismo, cito Alberto Pérez Calvo (2011, p. 90) onde afirma que:

O plurilingüismo é um fato habitual em muitas sociedades mesmo que não sempre reconhecidos pelo ordenamento jurídico. Alguns estados, nascidos a partir do acordo entre grupos de diferentes línguas, reconheceram o plurilingüismo desde o momento de seu nascimento.

Nesses estados, a pluralidade linguística compõe sua essência. O autor acrescenta que, na realidade, não existem países monolíngües, já que todos estamos expostos a várias línguas ou a várias formas de uma

mesma língua. O plurilinguismo nem sempre era reconhecido pelo Estado, por não interessar ao poder, uma vez que a destruição das outras línguas fez nascer um estado monolíngue onde a “língua nacional” era imposta e utilizada. Para Henrique Monteagudo (2012, p. 48) “a realidade do plurilinguismo é escamoteada, ocultada, negada, mas o é precisamente para que não seja visível o projeto da sua destruição”. Concordo com Ricardo Soca (2015) quando afirma que não existem países monolíngues. Mesmo que somente uma língua seja falada pela comunidade, a mesma tem variantes regionais. Ainda que a língua tenha a mesma nomenclatura, é diferente, ou seja, somos plurilíngues a partir do pressuposto das variantes existentes.

4. *Plurilinguismo no território espanhol*

Ao abordar os aspectos do plurilinguismo no território espanhol, antes de sua unificação, Ofelia García e Ricardo Otheguy (2014) corroboram com a explicação de Henrique Monteagudo (2012) explicando que na Península Ibérica, havia um caleidoscópio multilíngue antes do Renascimento e que este acabaria entrando em conflito com o Estado monolíngue imposto pela padronização da língua. Acrescento que a região era formada por vários reinos, pequenos, e que cada um falava uma língua específica. Daí o termo caleidoscópio utilizado pelo autor.

A Península Ibérica, no século XII, era uma região plurilíngue, explica Henrique Monteagudo (2012), com registro de várias línguas escritas e faladas. O autor, na página 4 observa que “As línguas minoritárias – no caso da Espanha, o aragonês, o asturiano, o catalão, o basco, o galego, o leonês, o andaluz – são tratados como meros dialetos ou línguas de menor importância”. Observo que, a partir da imposição do monolingüismo, essas línguas são tratadas como minoritárias e tendem a desaparecer. Porém, demonstra que elas existiam e, portanto, a região era plurilíngue.

Nessa região plurilíngue, a língua nacional como se refere Henrique Monteagudo (2012), ficou reconhecida como castelhano ou espanhol. Dessa forma o território espanhol tornou-se monolíngue. Conforme Alberto Pérez Calvo (2011), o monolingüismo é o status ideal para o estado espanhol, pois a língua como símbolo nacional gera uma tendência à valorização da mesma. Explica o autor que os fatos históricos ocorridos na região como guerra civil da década de 30 e a segunda guerra mundial que teve início em 1936, foram determinantes para a perpetuação da ori-

entação monolíngue. Nesse sentido, até o fim do regime franquista (1976), a língua oficial possui uma suposta superioridade com relação às outras, se elevando à condição de língua de prestígio. As outras línguas, minoritárias são tratadas como dialetos, de menor importância e que não merecem atenção.

Acrescento a afirmação de Eva Núñez Méndez (2013) que, na Espanha, a padronização dos idiomas minoritários somente se consolidou com a chegada da democracia em 1977. A autora explica que: “o planejamento governamental em defesa dessas línguas chegou do reconhecimento das comunidades autônomas, obedecendo a razões de política interna para fomentar a convivência pacífica das diferentes etnias” (MÉNDEZ, 2013, p. 18). Segue a autora afirmando que, durante a ditadura franquista, os idiomas que não o castelhano, estavam proibidos e reprimidos severamente pelo governo. Desta forma, o término do período ditatorial abriu caminho para que as comunidades autônomas, que possuem outras línguas, pudessem torná-las oficiais, mesmo que somente em seus territórios autônomos.

Apesar da abertura para a inclusão das línguas minoritárias que se falam no território espanhol, a língua espanhola ainda é a oficial, a utilizada pelo Estado. Para ilustrar a afirmação anterior, transcrevo uma parte do artigo 3 da Constituição espanhola:

El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

Observo que a aceitação das outras línguas faladas na Espanha foi meramente territorial. O país continua tendo uma língua oficial utilizada pelo Estado, o que a torna única. Com relação a esse fato, cito Eva Núñez Méndez (2013, p. 16) quando afirma que:

Aun así el castellano sigue siendo la lengua oficial en todo el estado español con la oficialidad exclusiva en los órganos legislativo, ejecutivo y judicial, lo cual ha creado ciertos conflictos entre la normativa lingüística del gobierno y la autonómica. En definitiva, los órganos centrales de la administración del Estado priorizan el castellano como lengua común y posibilitan el bilingüismo constitucional en las autonomías.

O excerto acima demonstra que está bastante claro que a Espanha continua sendo um país que tem uma só língua oficial. Ricardo Soca (2015) afirma que o status ideal do estado espanhol é o monolinguismo pois a língua na sua condição de símbolo nacional, tende a ser valorizada

naquele território. Acrescenta o autor ainda que, com a globalização da economia, o imperialismo linguístico espanhol que atinge a América espanhola, atende a um mercado de mais de quatrocentos milhões de falantes-clientes. Afirma que empresas multinacionais espanholas contam com a língua castelhana como vantagem econômica, segundo demonstram estudos pelo autor pesquisados.

Os espanhóis foram, por sua vez, conquistadores, levando a cultura e a língua espanhola, tida como de prestígio, para outro continente até então desconhecido. Em toda sua história, a língua castelhana teve seu papel de protagonista: uma região multilíngue onde o monolinguismo foi imposto através da força do Estado, por extensão, esse monolinguismo alargou-se até as terras da América. Por esse motivo, Ricardo Soca (2015) observa que a economia tem um poder decisivo com relação à manutenção da língua espanhola como única oficial.

5. *Considerações finais*

A “invenção” do monolinguismo determinou a direção que o mundo ocidental plurilíngue seguiria de uma forma bastante firme e definitiva. Foram criadas fronteiras físicas, políticas e linguísticas inexpugnáveis. Da mesma maneira, a língua sofreu mudanças radicais a partir da orientação monolíngue. Na realidade, parafraseando Henrique Monteagudo (2012), a língua nacional teve que ser inventada, tornando os estados territórios cercados por fronteiras físicas, culturais além das linguísticas.

No território espanhol, a língua castelhana tornou-se a oficial, transformando um país plurilíngue em monolíngue. Com a colonização das terras do novo mundo, o castelhano foi utilizado como ferramenta de unificação de todo um território: a América Espanhola. E agora no território peninsular espanhol, reconhecem-se várias línguas como oficiais. Em seu artigo “*El Siglo XXI, Contra el Monolingüismo*” (MORA, 2004, p. 01) cita seu entrevistado Freixanes:

Bilingüismo? Eu não quero falar de bilingüismo, eu quero falar de multilingüismo operativo. Eu tenho uma língua, que é o galego, mas utilizo outras, para cada situação e em cada circunstância a que mais convenha. Pensar a sociedade do século XXI a partir do monolingüismo é uma insensatez.

O excerto acima indica uma tendência a mudanças na maneira de pensar dos espanhóis. Observo que a globalização traz ao mundo uma nova visão de pensamento no que se refere às línguas, plurilingüismo e

monolingüismo. Concordo com as considerações de Eva Núñez Méndez (2013) quando a autora afirma que em pleno século XXI não é possível que países modernos não reconheçam sua diversidade cultural e linguística. “A diversidade linguística não assumida somente pode conduzir e exacerbar conflitos socioculturais, em contraposição, assumir esta diversidade enriquece e avança os povos em sua missão existencial”. (MÉNDEZ, 2013, p. 27). E ainda hoje nos deparamos com essa realidade. Porém, no mundo globalizado e digital em que vivemos, as fronteiras não são mais tão rígidas e estáticas como quando da implantação do monolingüismo. Mas também observo que a transição para que a diversidade linguística se torne realidade não é uma batalha fácil. É uma guerra sangrenta e a longo prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVET, Louis-Jean. *Identities y plurilingüismo*, 1999. Disponível em: <http://campus-oei.org/tres_espacios/icoquoio9.htm> e em <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/080913.pdf>> e em. Acesso em: 02-12-2015.

CALVO, Alberto Pérez. Pluralismos lingüísticos y sus regulaciones. *Revista Jurídica de Navarra*, n 51, p. 89-121, jan/jun.2011

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013.

COUNCIL of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. Acesso em: 10-2016.

ESPAÑA. *Constitución Española*, 1978. Disponível em: <http://www.lamoncloa.gob.es/documents/constitucion_es1.pdf>. Acesso em: 10-2016.

GARCÍA, Ofelia; OTHEGUY, Ricardo. *Spanish and Hispanic Bilingualism*, 2015. Disponível em: <<https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2014/11/spanish-hispanic-bilingualism.pdf>>. Acesso em: 28-11-2015.

MARTINY, Franciele Maria; MENONCIN Camila. *O estudo do bilíngüismo e da diglossia para uma perspectiva lingüística educativa*. Web-

Revista Sociodialeto: Bacharelado, Licenciatura e Mestrado em Letras – UEMS/Campo Grande, vol. 4, n. 11, nov. 2013. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/edicoes/16/10012014015013.pdf>>

MÉNDEZ, Eva Núñez. Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas. *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 27, jan-abr 2013. CEMOrOc-Feusp/Univ. Autónoma de Barcelona.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 43-53, 1 sem. 2012.

MORA, Rosa. *El siglo XXI, contra el monolingüismo*, 2004. Disponível em: <http://elpais.com/diario/2004/11/20/cultura/1100905201_850215.html>. Acesso em: 15-11-2015.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, vol. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>>.

SOCA, Ricardo. *RAE y Asale: pilares del monolingüismo español*, 2015. Disponível em: <http://www.academia.edu/7790207/RAE_y_Asale_pilares_del_monoling%C3%BCismo_espa%C3%B1ol> Acesso em: 01-12-2015.

**O QUE VOCÊ VAI BEBER? PEPSI OU COCA-COLA?
O EMBATE PUBLICITÁRIO
VISTO PELA SEMIÓTICA AMERICANA**

Sonia Maria Fonseca de Souza (UNIFSJ)
sonifon1@hotmail.com
Joane Marieli Pereira Caetano (UNIFSJ)
joaneiff@gmail.com
Otávio de Oliveira Castelane (UNIFSJ)
otavio31castelane@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral verificar como a aplicação de uma análise semiótica baseada na semiótica americana de Charles Sanders Peirce (1999) pode auxiliar em relacionar diferentes signos e em diferentes contextos propagandas, com a finalidade de usar o benefício de executar o mesmo método a fim de novas interpretações em anúncios de marcas veiculadas no mundo todo, especificamente procura-se apresentar a história de Charles Sanders Peirce, descrever seus estudos teóricos acerca da semiótica, apresentar o *corpus* a ser analisado sendo propagandas comerciais vinculados mundialmente pela Coca-Cola e a Pepsi, a partir daí distinguir as individualidades de cada anúncio e constatar as relações dos signos entre as propagandas. Esse estudo tem por finalidade realizar uma pesquisa aplicada, baseada em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por outros autores pertinentes ao assunto. Mediante procedimentos foi possível conhecer e explicar cada viés da teoria semiótica de Charles Sanders Peirce, já a pesquisa aplicada permitiu colocar em prática esses conceitos em um contexto atual. Concluiu-se que, mesmo diante da escassez de recursos bibliográficos foi evidenciado que os estudos semióticos podem servir de metodologia auxiliar de interpretação de textos, vista também sua facilidade de exercício.

Palavras-chave: Semiótica. Interpretação de Texto. Propaganda. Coca-Cola. Pepsi.

1. Introdução

O primeiro homem a usar a palavra pragmática desenvolveu nela conceitos a serem observados nos signos linguísticos, o que caracteriza a semiótica, ele foi Charles Sanders Peirce. Suas pesquisas deram o pontapé inicial para outras pesquisas na área, mas atualmente tem sido esquecida justamente em sua área de origem. Desta forma, a semiótica pode contribuir como uma nova metodologia para a interpretação de textos.

O presente trabalho tem como objetivo geral verificar como a aplicação de uma análise semiótica baseada em Charles Sanders Peirce (1999) pode auxiliar em relacionar diferentes signos e em diferentes con-

textos propagandas, com a finalidade de usar o benefício de executar o mesmo método afim de novas interpretações de anúncios da marca mundiais veiculadas em todo o mundo. Especificamente propõe-se a apresentar a história de Charles Sanders Peirce, descrever os estudos teóricos de Charles Sanders Peirce (1999) acerca da semiótica, apresentar seu *corpus* a ser analisado, sendo propagandas das marcas Coca-Cola e Pepsi, e, a partir daí, distinguir as individualidades de cada anúncio e constatar as relações dos signos entre as propagandas

Devido a complicação para relacionar diferentes signos e em diferentes contextos, essa pesquisa se justifica através da aplicação de uma análise semiótica baseada em Charles Sanders Peirce (1999), em contribuição para o seu público-alvo o benefício de executar o mesmo método afim de novas interpretações

Esse estudo tem por finalidade realizar uma pesquisa aplicada, uma vez que utilizará conhecimento da pesquisa básica para resolver problemas.

Para um melhor tratamento dos objetivos e melhor apreciação desta pesquisa, observou-se que ela é classificada como pesquisa explicativa. Detectou-se também a necessidade da pesquisa bibliográfica no momento em que se fez uso de materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias na busca e alocação de conhecimento sobre a pesquisa aplicada.

A pesquisa assume como pesquisa bibliográfica, sendo explicativa, por sua vez, identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade explicando o porquê das coisas. Explicar os fatos de forma científica. Estudar um cenário problema e através do experimento e tentativa e erro, identificar e explicar o que contribuiu para a ocorrência do fenômeno.

Como procedimentos, podemos citar a necessidade de pesquisa bibliográfica, isso porque faremos uso de material já publicado, constituído principalmente de livros, também entendemos como um procedimento importante a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico.

A abordagem do tratamento da coleta de dados da pesquisa bibliográfica será bibliográfica, uma vez que, a pesquisa bibliográfica implica em que os dados e informações necessárias para realização da pesquisa sejam obtidos a partir do apuramento de autores especializados através de livros, artigos científicos e revistas especializadas, entre outras fontes.

O problema foi direcionando a pesquisa para as áreas de relacionar diferentes signos e em diferentes contextos e ainda a pesquisa como pesquisa bibliográfica, sendo este com a aplicação de uma análise semiótica baseada em Charles Sanders Peirce (1999) uma análise geral em propagandas.

O conteúdo será distribuído em seis capítulos, entre a exposição da teoria semiótica de Charles Sanders Peirce (199) e sua biografia, conceitos acerca da semiótica aplicada ao texto, os esclarecimentos dos *corpora* analisados, seguidos por suas análises e a conclusão.

2. A teoria semiótica

A semiótica do grego *Semeion* é uma área da pragmática linguística da interpretação dos signos linguísticos e que segundo José Teixeira Coelho Netto (2001) deve ser considerada diferente da semiologia, já que semiótica foi o nome dado aos estudos específicos dos signos de Charles Sanders Peirce e que se difere das outras teorias, tanto a de Ferdinand de Saussure quanto a de Louis Hjelmslev.

2.1. Charles Sanders Peirce

Charles Sanders Peirce nasceu em Cambridge, no estado de Massachusetts, Estados Unidos da América em 10 de setembro de 1839 e tendo falecido em 19 de abril de 1914 já em Milford, Pensilvânia no mesmo país. Filho de matemático de Harvard, adquiriu com o estudo a compreensão de diferentes áreas como constata Lúcia Santaella (1983, p. 16) que cita seus feitos na “física, matemática, geodésia, metrologia, astronomia, biologia, geologia e espectroscopia” e “No campo das ciências culturais, ele se devotou particularmente à linguística, filologia e história”. (SANTAELLA, 1983, p. 17)

O vasto conhecimento de áreas diferentes explicita os motivos pelos quais ele não ter se tornado especialista em algumas delas, porém para Lúcia Santaella (1983, p. 18) a “[...] quase inacreditável diversidade de campos a que se dedicou pode ser explicada, portanto, devido ao fato de que se devotar ao estudo das mais diversas ciências exatas ou naturais, físicas ou psíquicas, era para ele um modo de se dedicar à lógica”.

Sua teoria de semiótica, antes de tudo era lógica, porque lidava com os aspectos lógicos da consciência humana, tal dedicação a algo não

aceitado como ciência fez com que ele pagasse “o preço da solidão, da miséria de uma vida sem qualquer tipo de glória”. (SANTAELLA, 1983, p. 18)

Ainda em vida, levou seus questionamentos lógicos para a filosofia “no sentido de que todo processo de interpretação de signo tende para um estado final que é a busca da ‘verdade’[...]” (COELHO NETTO, 2001, p. 68) e por fim assim ficou conhecido, como filósofo. E mesmo com um número alto de publicações, poucos foram divulgados.

2.2. Conceitos e características da semiótica

Inicialmente, Charles Sanders Peirce traçou suas próprias definições sobre os elementos de sua teoria, a mais importante delas, a do signo, foi retratada sendo

Uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. (SANTAELLA, 1983, p. 58)

O que difere da visão apresentada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure como “[...] uma entidade de duas faces ou combinatória de dois elementos, o significante e o significado. O signo relaciona o objeto com o significado que denota”. (GUIMARÃES, 2004, p. 69).

Juntamente com a filosofia e a lógica, Charles Sanders Peirce se fundamenta igualmente na fenomenologia ou categorização dos signos que segundo exprimiu João Batista Freitas Cardoso (2008, p. 44) é uma “[...] crença de que existem três elementos formais e universais em todos os fenômenos que se apresentam à percepção e à mente. [...] *Primeiridade, secundidade e terceiridade.*” Ou seja, o signo é analisado pela mente em três etapas quase imperceptíveis.

A primeiridade busca no signo sua qualidade, o sentimento no presente imediato e que passa despercebido pela percepção.

Qualidades de sentimento estão, a cada instante, lá, mesmo que imperceptíveis. Essas qualidades não são nem pensamentos articulados, nem sensações, mas partes constituintes da sensação e do pensamento, ou de qualquer coisa que esteja imediatamente presente em vossa consciência. (SANTAELLA, 1983, p. 45)

A reação, o efeito causado sobre o outro é a chamada secundidade

do signo; portanto, “quando qualquer coisa, por mais fraca e habitual que seja, atinge nossos sentimentos a excitação exterior produz seu efeito em nós” (SANTAELLA, 1983, p. 48), já a terceiridade tem o foco da interpretação, ou melhor, da sua representação de mundo.

Por exemplo: o azul, simples e positivo azul, é um primeiro. O céu, como lugar e tempo, aqui e agora, onde se encarna o azul, é um segundo. A síntese intelectual, elaboração cognitiva – o azul no céu, ou o azul do céu -, é um terceiro. (SANTAELLA, 1983, p. 51)

Existem outras definições a respeito da interpretação dos signos, como “o objeto imediato (dentro do signo, no próprio signo) diz respeito ao modo como objeto dinâmico (aquilo que o signo substitui) está representado no signo (SANTAELLA, 1983, p. 9). Há ainda definições quanto ao interpretante, como o próprio nome diz, aquele que interpreta o signo de forma particular. Ainda assim, Charles Sanders Peirce usou de categorização para os signos, no caso, três, segundo Lúcia Santaella (1983).

No relacionamento do signo com ele mesmo, o signo pode ser *quali-signo* (qualidade), *sin-signo* (singular) ou *legi-signo* (lei). Já entre o signo com seu objeto, o ícone é a representação do *quali-signo*, o índice do *sin-signo* e o símbolo do *legi-signo*. E por último, o signo com seu interpretante segue respectivamente o rema, dicente e argumento. Portanto, se o *quali-signo* é apenas uma qualidade, como um quadro vermelho, ele é um ícone visto que não representa nada, ele apresenta e por não imprimir um significado e sim abrir possibilidades de significados representa para o interpretante uma rema, ou seja, um comentário.

O *sin-signo* é o signo que existe, que tem relação com outra coisa existente. Chamado de índice deve ser assim considerado apenas se o interpretante perceber a sua ligação com outro objeto, ao raciocínio considera-se dicente apenas pelo fato de existir. Por último, o *legi-signo* não é uma coisa singular, mas uma lei, uma convenção representada por um símbolo e necessariamente do cérebro produz argumentos referente a sua representatividade.

3. Contribuições da semiótica ao texto

A semiótica ainda é pouco conhecida como proposta de novas diretrizes como auxiliadora de leitura/interpretação/produção de textos. Ocasionalmente, surgem estudos que permeiam a área na busca pela estimulação do conhecimento. Dessa forma, é de grande valia o estudo de Darcília Simões (In: HENRIQUES & SIMÕES, 1999) em que, segundo

ela, a teoria da iconicidade ou primeiridade é responsável por permitir ao aluno/leitor em imagens uma gama de viés interpretativos que auxiliam na assimilação de conhecimentos de base para novos textos.

4. O corpus

O tratado aqui será a história e a representação mundial já citada de tais marcas no mercado mundial e seu relacionamento como concorrentes do mercado alimentício e de bebidas.

4.1. A Coca-Cola

A *Coca-Cola Company* é uma empresa mundialmente conhecida pelo refrigerante de nome homônimo e outras bebidas, no Brasil o que se sabe é que

[...] é o maior produtor de bebidas não alcoólicas do país e atua em sete segmentos – água, café, chás, refrigerantes, néctares, sucos e bebidas esportivas – com uma linha de mais de 141 produtos, entre sabores regulares e versões zero ou de baixa caloria. Composto por 10 grupos parceiros de fabricantes, o Sistema emprega diretamente 69 mil funcionários, gerando cerca de 600 mil empregos indiretos. (Site Oficial Coca-Cola Brasil)

4.2. A Pepsi

O refrigerante Pepsi faz parte do portfólio mundial da empresa multinacional de nome Pepsico e que

[...] são apreciados pelos consumidores mais de um bilhão de vezes por dia em mais de 200 países e territórios ao redor do mundo. Com receita líquida de mais de US\$ 63 bilhões em 2015, impulsionada por um portfólio complementar de alimentos e bebidas, [...] a companhia possui 22 marcas que geram mais de US\$ 1 bilhão cada em vendas estimadas anualmente no varejo. (Site Oficial Pepsico)

4.3. O embate empresarial entre as marcas

A disputa mundialmente conhecida no mercado mundial entre tais marcas se faz presente principalmente em propagandas de marketing e em ações de ação e reação, onde o que um faz o outro tenta responder melhor.

Segundo consta, seu início foi na “[...]na década de 70, quando a Pepsi começou a divulgar propagandas que criticavam a Coca-Cola de forma aberta e que deixavam claro a rivalidade que havia entre as duas marcas”. (FRIGINI, 2014)

Atualmente, as duas investem em estratégias de vendas diferentes que possam ser rentáveis ao seu mercado, como a associação a redes de *fast food*, exclusividade de estabelecimentos e relação a períodos festivos do ano.

5. Análise

Tomando como referência para as análises, a obra de Lúcia Santarella (2005) é utilizada primeiramente por imagens disponibilizadas num primeiro momento pela Pepsi e num segundo momento a resposta da Coca-Cola.



Figura 1 - Propaganda Pepsi
Fonte: Site Novo Foco Comunicação



Figura 2 - Propaganda Coca-Cola
Fonte: Site Novo Foco Comunicação

Percebe-se uma forma apoiada em uma superfície irregular que é em parte coberta por uma sombra e parte não, no fundo as mesmas características além de uma frase grafada no topo. A forma central aparenta ser redonda pela parte de cima e composta por uma cor azul que tem no meio tem um círculo branco, azul e vermelho dividido de forma não uniforme e que é coberta por algo que a envolve com suavidade e leveza com uma frase grafada na vertical direita. Como índice é uma lata de pepsi coberta por um pano da Coca-Cola num cenário de pedra sob o

sol. Na terceirizada fica claro que a imagem permite diferentes interpretações que só ficam evidentes com a elucidação do conteúdo do enunciado, fantasia comemora um herói de histórias em quadrinhos. As imagens retratam ações de *marketing* inicialmente da Pepsi e posteriormente a resposta da Coca-Cola.

Neste segundo momento, a análise se dará sobre produtos que tem a mesma proposta de mercado, a substituição do açúcar por outra substância mais saudável, e quase lançado no mercado simultaneamente.

Na primeiridade, onde vemos as qualidades, o ícone como representante, a imagem apresenta duas construções grafadas na vertical em tamanho e fontes diferentes, tudo isso sobre uma superfície verde-broto opaca com uma folha de uma planta pequena na lateral também e entre a folha e uma grafia existe uma linha que varia na grossura.



Figura 3 – Coca-Cola Life.
Fonte: Portal UOL Economia



Figura 4 - Pepsi True.
Fonte: Portal UOL Economia

Já na secundidade, o índice afetado pelo objeto na sua singularidade mostra que o padrão da marca não alterou quase nada e que o verde só sugere natureza com ajuda do galho de folha e a linha suavidade.

Já o símbolo que se refere a uma convenção na terceiridade, deduz do signo uma imagem natural em favor de uma vida melhor, claro que associando a informação já sabida do novo adoçante.

Qualitativamente-icônico vê-se sombras nas bordas laterais e cor metalizada nas pontas verticais, totalmente compostos de cor verde marciano, um círculo centralizado na parte de cima com linhas delineadas brancas e mais duas cores: vermelho e azul. Ainda é possível verificar três construções grafadas de três diferentes tamanhos, ainda assim, dois desenhos específicos; no primeiro acompanha o círculo duas litas horizontais com pequenas na vertical a outra vem do lado de uma construção grafada e é semelhante ao fim de uma flecha.

Singularmente-indicativo, as características como a cor e os galhos sugerem natureza, a última construção de forma irregular indica precariedade, simplicidade.

O símbolo convencional, traduz um padrão de embalagem que é mantido pelo slogan, repara-se que houve uma adaptação maior para que o conceito fosse executado. Tudo traduz ser algo natural junto com a construção TRUE que quer passar realidade a proposta: uma nova forma de adoçar o conteúdo, mas de um produto totalmente natural e menos prejudicial à saúde.

Dentre as duas embalagens, a segunda que foi a segunda a ser lançada no mercado, mostra mais características que podem induzir ao pensamento proposto, portanto menos padronizado e que tem mais chance de atingir o objetivo do produto.

6. Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma compreensão melhor do papel dos signos linguísticos além de analisar sua relação com os outros objetos que têm relação.

De um modo geral, o trabalho permitiu que os objetivos fossem alcançados, já que foi completamente possível e satisfatória tratar a relação dos signos e suas variáveis capacidades de interpretações.

Com a pesquisa bibliográfica, foi possível conhecer os estudos teóricos de Charles Sanders Peirce (1999) e suas definições pessoais acerca da semiótica. Já com a pesquisa aplicada baseada em Lúcia Santarella (2005) foi possível por em prática tais conhecimentos de Charles Sanders Peirce.

Dado à importância do tema, torna-se necessário novo estudos que visem a variedade de interpretações e que podem servir de metodo-

logia nova ao campo docente, vista sua facilidade de exercício e de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, João Batista Freitas. *A semiótica do cenário televisivo*. São Paulo. Annablume. FAPESP. USCS – Universidade de São Caetano, 2008.

COCA-COLA Brasil. Disponível em:
<<http://www.cocacolabrazil.com.br>>. Acesso em: 12-10-2016.

COELHO NETTO, José Teixeira. *Semiótica, informação e comunicação: diagrama da teoria do signo*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FREITAS, Aiana. *Em busca de imagem saudável, Coca e Pepsi apostam em adoçante natural*. 2015. Imagem adaptada. Disponível em:
<<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/01/19/em-busca-de-imagem-saudavel-coca-e-pepsi-apostam-em-adoçante-natural.htm>>
Acesso em: 27-09-2016.

FRIGINI, Gabriel. *Maiores rivalidades da história: Coca-Cola x Pepsi #1*. 2014. Disponível em: <<https://minilua.com/maiores-rivalidades-historia-coca-cola-x-pepsi-1>>. Acesso em: 20-10-2016.

GUIMARÃES, Dinara Machado. *Vazio iluminado: o olhar dos olhares*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília. *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOVO Foco Comunicação. *As propagandas mais criativas e interessantes da rede*. 2015. Imagem adaptada. Disponível em:
<<http://novofocomunicacao.com.br/NovoFocoComunicação2015/12/04/as-propagandas-mais-criativas-e-interessantes-da-rede>>. Acesso em: 27-09-2016.

_____. *As propagandas mais criativas e interessantes da rede*. 2015. Imagem adaptada. Disponível em:
<<http://novofocomunicacao.com.br/NovoFocoComunicação2015/12/04/as-propagandas-mais-criativas-e-interessantes-da-rede>>. Acesso em: 27-09-2016.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad.: José Teixeira Coelho Neto.

3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEPSICO. Disponível em: <<http://www.pepsico.com.br/sobre-a-pepsico>>. Acesso em: 12-10-2016.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica?* 1. ed. São Paulo. Brasiliense, 1983.

_____. *Semiótica aplicada*. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2005.

**O REALISMO NOS CONTOS MACHADIANOS:
DO “EFEITO” AO “CHOQUE” DO REAL**

Patrícia Peres Ferreira Nicolini (UENF)
patricianicolini@saocamilo-es.br

RESUMO

O objetivo deste ensaio é analisar fragmentos das obras machadianas “A cartomante” e a “A causa secreta”, no intuito de destacar e discutir estratégias narrativas que visam intensificar a dimensão do real na construção do universo ficcional, assim dando credibilidade e verossimilhança aos fatos narrados e às personagens. Nesse estudo, percebe-se que as obras machadianas possuem um estilo próprio que ora, aparentemente, aceita, ora nega as características do realismo mimético, inventariante e documental do século XIX, que os estudos de Roland Barthes defenderam como sendo responsáveis pelo “efeito do real”. A construção do real na narrativa machadiana também se ancora no subentendido, no implícito e no elíptico, estratégias que nos permitem inferir que a “carpintaria machadiana” está muito além do seu tempo quando se discutem marcadores realistas em textos ficcionais do século XIX. Sendo assim, as estratégias realistas criadas por Machado de Assis são, por muitas vezes, muito próximas das estratégias utilizadas na construção de textos ficcionais contemporâneos, quando avaliamos, em ambas, sua intenção de afetar o leitor. Para Karl Erik Schøllhammer, o realismo afetivo pretende apresentar os fatos ficcionais recorrendo a estratégias narrativas impactantes que confrontem as experiências e vivências do leitor, tirando-o da zona de conforto e lhe proporcionando a reflexão crítica. Esse “impacto sensual” também é defendido por Beatriz Jaguaribe como estratégia narrativa eficaz na contemporaneidade. Sua tese defende que “o choque do real” tornaria o texto literário crível, visto que a sociedade contemporânea vive uma realidade fabricada pelos meios midiáticos, sendo assim, “o choque” propiciaria ao leitor uma lucidez social.

Palavra-chave: Realismo. Narrador machadiano. Estratégias narrativas.

1. Introdução

Machado de Assis foi e ainda é um dos maiores escritores da literatura brasileira. Seu estilo tão particular ainda é objeto de estudo de muitos pesquisadores brasileiros e estrangeiros, mesmo depois de mais de cem anos de sua morte. Tal fascínio se deve à sua imprevisibilidade na criação de narradores e personagens, ao domínio da dualidade dos fatos e à astúcia ao driblar padrões estéticos literários da segunda metade do século XIX.

Na obra machadiana, nem tudo que parece ser realmente é. O narrador machadiano sempre testa a perspicácia do leitor. Em verdade, o domínio da escrita pelo autor, na perspectiva da abordagem de temas

existenciais e sociais pertinentes, revela a sutileza do estilo irônico ao mesmo tempo em que fomenta a pungência dos “não ditos”. Antonio Candido também destaca essas características na escrita machadiana: “ironia fina, estilo refinado, evocando as noções de ponta aguda e penetrante, de delicadeza e força juntamente”. (CANDIDO, 1977, p. 18)

Roberto Schwarz ainda diz também que “o terreno é movediço, e cabe ao leitor orientar-se como pode, desamparado de referências consentidas, e tendo como únicos indícios as palavras do narrador, ditas em sua cara, com indisfarçada intenção de confundir”. (SCHWARZ, 2000, p. 23)

Diante disso, a construção da obra machadiana seduz pela harmonização entre a regra e a exceção, entre o dito e o não dito, entre a aceitação aparente e a negação emancipadora de padrões estilísticos vigentes.

2. O realismo machadiano

O realismo surge como estética literária no século XIX e se desenvolve comitantemente ao processo de modernização das cidades. Suas características gerais seriam a representação do real de maneira mais objetiva, racional e documental, abolindo a visão romântica e fantasiosa do mundo. O “efeito do real”, segundo Roland Barthes, se ancoraria no romance realista por meio do detalhamento minucioso dos fatos, ambientes e personagens, assim garantindo a verossimilhança. Em sua pesquisa, Beatriz Jaguaribe também disserta sobre “o efeito do real”:

No seu sentido mais primário, o realismo estaria conectado com a utilização da *mimese*, ativando a noção da arte como cópia de uma realidade e mundo material. A *mimese* é aqui entendida como um ilusionismo espelhado, uma representação que parece copiar aquilo que existe no mundo. (JAGUARIBE, 2007, p. 26)

As obras realistas de Machado de Assis também são produzidas nesse mesmo período histórico, no entanto o autor dispõe de outras estratégias narrativas. Nos treze primeiros parágrafos do conto “A cartomante”, por exemplo, a estratégia do narrador onisciente é “lançar” o leitor no meio dos acontecimentos, isto é, não há nenhuma introdução descritiva que apresente as personagens Rita e Camilo ou explique a relação entre eles e muito menos esclareça a situação vivida pelas personagens.

A primeira frase do conto é um intertexto da obra de Shakespeare, “Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que

sonha a nossa filosofia”. A frase é colocada estrategicamente no primeiro parágrafo. Trata-se de um indício importantíssimo, pois já revela o tema do conto desde que o leitor consiga chegar à leitura do não dito: As manifestações sobrenaturais, místicas são verdadeiras ou são apenas superstições?

No primeiro momento, aparentemente, o narrador confirma a linha realista que nega o místico e a fantasia quando ele questiona o fato por intermédio do intertexto. No entanto a forma como o narrador fez isso é totalmente divergente do realismo mimético, o qual a arte é como se fosse uma cópia da realidade e do mundo material, o efeito do real no romance realista mimético é alcançado pelo detalhamento da cena e da situação, esse detalhamento é que daria credibilidade ao romance.

Contudo, na sequência narrativa, os únicos adjetivos utilizados para se referir a Rita e Camilo foram “bela” e “moço”. O leitor precisa ficar bem atento ao diálogo das personagens e tentar preencher as lacunas para formular hipóteses. Quando Rita diz que a cartomante “adivinhou o motivo da consulta” apenas pelo fato de afirmar “a senhora gosta de uma pessoa”, já é um indício que subentende que é uma frase padrão, uma afirmação vaga que a cartomante poderia ter dito a qualquer pessoa.

No quinto parágrafo, o leitor já compreende que Camilo e Rita se amam, mas ainda não sabe que há uma terceira pessoa entre os dois. No final do parágrafo a personagem Vilela simplesmente aparece em um comentário “Vilela podia sabê-lo, e depois...”. Não há, portanto, nenhuma preparação do leitor sobre a entrada dessa personagem na trama. Nos parágrafos seguintes, a preocupação manifestada por Camilo e os cuidados tomados por Rita para visitar a cartomante e se encontrar com Camilo podem levar o leitor mais astuto a inferir que Rita tem uma relação amorosa com Vilela também. O próprio tom ameaçador do trecho em que a personagem Vilela é mencionada, “e depois...”, é muito revelador, apesar de elíptico.

A mesma conduta de “lançar” o leitor no meio da história, trabalhado os fatos de forma fragmentada, incompleta e subentendida ocorre no conto “A causa secreta” nos dois primeiros parágrafos com a apresentação indireta das personagens Garcia, Fortunato e Maria Luísa. O mesmo ocorre com a apresentação inicial da trama. Não há uma descrição do ambiente nem das personagens, muito menos uma contextualização da situação. O leitor subentende, pelas informações implícitas do narrador, que se trata de um momento aparentemente constrangedor e preocupante

vivido pelas personagens. Informações soltas que no primeiro momento deixam o leitor confuso.

A partir do terceiro parágrafo, o narrador onisciente retorna “à origem da situação” e utiliza a estratégia narrativa de um *flashback* para resgatar o início da história. A partir desse parágrafo já surgem indícios, subentendidos que sugerem a causa secreta dos comportamentos de Fortunato, tais como: sua atenção redobrada ao assistir lances dolorosos de uma peça teatral; a bengalada no cão que dormia; a devoção ao cuidar das feridas de um desconhecido e o distanciamento diante da gratidão do ferido; seu interesse por “moléstias aflitivas”; seus estudos sobre anatomia e fisiologia em que rasgava e envenenava gatos e cães.

Em ambos os contos, o leitor é convidado a sair da sua zona de conforto e se posicionar diante do texto, tentar decifrá-lo, levantar hipóteses e preencher lacunas, as estratégias narrativas machadianas afetam o leitor à medida que o desafiam. Para Karl Erik Schøllhammer, “o afeto é, assim, a transformação sensível produzida em reação à certa situação, coisa ou evento”. (SCHØLLHAMMER, 2012)

No conto “A cartomante”, Camilo é um cético, não acredita no divino e nem no sobrenatural. No décimo segundo parágrafo, o narrador onisciente justifica a incredulidade de Camilo com a utilização de uma metáfora que sustenta a preferência do autor pelo implícito, “no dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação”.

A expressão “ambos os ensinamentos” refere às crendices e à religião ensinadas a Camilo por sua mãe. O leitor é convidado a elaborar um raciocínio o qual deveria fazê-lo compreender que, na infância, a mãe incutiu em Camilo a religião (tronco) e as crendices (vegetação parasita); quando adulto, Camilo percebe que as crendices são falsas, que não há nelas uma comprovação racional. Diante dessa descoberta, a personagem começa a questionar os ensinamentos recebidos, ou seja, se parte dos ensinamentos da mãe era falso, toda sabedoria dela poderia ser questionada. Portanto, Camilo passou a negar o conjunto desses ensinamentos. O pensamento vigente da arte realista do século XIX como representante racional e objetiva do mundo como ele é, e “como crítica aos fantasmas românticos popularizados, ao devaneio escapista e ao imaginário fantasioso” (JAGUARIBE, 2007, p. 23) são abordados pelo autor nesse trecho e, mais adiante, no conto ocorre uma reviravolta na concepção de seus valo-

res. Nesse contexto, Ivan Marques faz uma referência a esse pensamento de Machado de Assis:

A verdade e a mentira, o bem e o mal, o justo e o injusto, o bonito e o feio, tudo se equipara aos olhos do homem cético, cuja razão duvida o tempo inteiro da possibilidade de se conhecer o real. Na escrita machadiana, prevalece sempre o tom dubitativo e desconfiado, ocorrendo a todo instante brutais inversões de valores, [...]. (MARQUES, 2008, p. 116)

Contudo Rita é crédula, acredita que a cartomante leu o seu futuro e que Vilela não descobrirá nada sobre seu caso amoroso. Camilo, melhor amigo de Vilela, manteve a racionalidade e a descrença até o dia em que recebeu um bilhete de Vilela que dizia “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora” (vigésimo quinto parágrafo). A partir do vigésimo sétimo parágrafo, o ritmo da narrativa é alterado, os fatos que antes eram narrados de forma dinâmica, fragmentada e elíptica, agora são narrados minuciosamente.

A intenção, no entanto, não é seguir os padrões do realismo mimético, mas fazer com que o leitor embarque no mundo subjetivo de Camilo. Nessa parte do texto, a narrativa atinge o ponto culminante, o momento de maior tensão. O autor recria no texto a experiência da duração e da vivência do tempo subjetivo, assim, a ansiedade da personagem é transferida para o leitor. Beatriz Jaguaribe discute em seu trabalho que a descrição também é uma estratégia narrativa para ancorar o real desde que ela seja utilizada para afetar o leitor:

Na arte realista crítica, o “efeito do real” e a retórica da verossimilhança deveriam ser acionados não para meramente configurar o quadro mimético dos costumes, mas para mascarar os próprios processos de ficcionalização e assim garantir ao leitor-espectador uma imersão no mundo da representação que, entretanto, contivesse uma análise crítica do social e da realidade. (JAGUARIBE, 2007, p. 27)

Conforme Karl Erik Schøllhammer, afetar o leitor é fazê-lo perceber a realidade sinestesticamente, e essa foi a intenção de Machado de Assis:

Ou seja, a obra se torna referencial ou “real” na medida em que consegue provocar efeitos sensuais e afetivos parecidos ou idênticos aos encontros extremos e chocantes com a realidade em que o próprio sujeito é colocado em questão. (SCHØLLHAMMER, 2002, p. 82)

No trigésimo terceiro parágrafo do conto “A cartomante”, Camilo se vê tentado a consultar a vidente. O medo e a angústia induzem-no a acreditar que todos os contratemplos, que impedem o tálburi de seguir seu caminho são “sinais do destino”, e em sua mente surge um conflito exis-

tencial. Camilo era cético e racional, agora estava se questionando se realmente não poderia existir o sobrenatural. O realismo estético do século XIX postulava o cientificismo e a racionalidade, no entanto, a situação da personagem Camilo também leva o leitor a se questionar se “há mais cousas no céu e na terra do que sonha nossa filosofia”.

Nesse contexto, Beatriz Jaguaribe aborda esse pensamento do realismo estético em sua pesquisa. A estética do realismo do século XIX propunha a ruptura com todos os pensamentos que não se embasassem no pensamento racional científico, contudo o ser humano é mais do que apenas razão, somos sujeitos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e afetivos. O pensamento científico não daria conta de responder a todos nossos tormentos existenciais. Machado de Assis, como bom estudioso de filosofia, sabia disso e também aborda esse assunto em algumas de suas obras: “Em sentido mais amplo, o desencantamento do mundo gerou uma crise de sentidos, na medida em que a ciência e a técnica não seriam capazes de oferecerem explicações sobre o significado da existência humana”. (JAGUARIBE, 2007, p. 20)

Os indícios de que a cartomante era uma fraude são sutilmente construídos ao longo do texto. “A luz era pouca, os degraus comidos pelos pés, o corrimão pegajoso [...]”, “velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza”, a descrição da casa da cartomante também não é para seguir os padrões do realismo mimético, mas para provocar o leitor, fazê-lo pensar, duvidar dos poderes de uma mulher que não consegue melhorar nem seu próprio destino. Na sequência, o narrador onisciente revela que toda aquela pobreza aumentava a fé de Camilo em relação aos poderes da vidente.

Em verdade, o narrador machadiano expõe a necessidade do ser humano em crer em alguma coisa para ter uma sensação de alento, de paz e confiança. A descrição minuciosa que se prolonga até ao quinquagésimo primeiro parágrafo é para afetar o leitor, jogá-lo nesse turbilhão existencial vivenciado por Camilo.

Karl Erik Schøllhammer discute essa estratégia em seu trabalho, “[...] o novo realismo parece revelar situações puramente perceptivas vividas por personagens que não conseguem traduzi-las em ação, mas que parecem mergulhadas na própria experiência como meros espectadores ou marionetes das circunstâncias”. (SCHØLLHAMMER, 2008, p. 91)

No conto “A causa secreta”, a narrativa deixa de ser subentendida, elíptica e fragmentada quando o narrador descreve minuciosamente como

Fortunato tortura o rato. Essa descrição é estratégica, representa a satisfação de Garcia diante do ato e ao mesmo tempo choca o leitor: “Fortunato cortou a terceira pata do rato, e fez pela terceira vez o mesmo movimento até a chama. O miserável estorcia-se, guinchando, ensanguentado, chamuscado, e não acabava de morrer” (MACHADO, 1994, p. 513). O trecho choca porque o leitor é confrontado com um fato impactante, que gera incômodo e estranhamento, “o choque do real” abala e proporciona a reflexão, conforme postula Beatriz Jaguaribe:

Defino o “choque do real”, como sendo a utilização de estéticas realistas visando suscitar um efeito de espanto catártico no leitor ou espectador. Busca provocar o incômodo e quer sensibilizar o espectador-leitor sem recair, necessariamente, em registros do grotesco, espetacular ou sensacionalista. O impacto do “choque” decorre da representação de algo que não é necessariamente extraordinário, mas que é exacerbado e intensificado. (JAGUARIBE, 2007, p. 100)

Para Karl Erik Schøllhammer, a estratégia do novo realismo “é uma arte que acentua os extremos da interpelação sensual sobre a consciência do espectador e tenta reproduzir o choque produzido pelo contato traumático com o real”. (SCHØLLHAMMER, 2002, p. 86)

Quando aparentemente Machado de Assis segue os padrões do realismo estético do século XIX, surpreende pela roupagem contemporânea com a qual ele mascara a ficcionalidade de suas obras e mergulha o leitor nos meandros existenciais da mente de suas personagens. Antonio Candido enfatiza muito essas características do fazer literário do autor:

O que primeiro chama a atenção do crítico na ficção de Machado de Assis é a despreocupação com modas dominantes e o aparente arcaísmo da técnica. Num momento em que Flaubert sistematizara a teoria do “romance que narra a si próprio”, apagando o narrador atrás da objetividade da narrativa; num momento em que Zola preconiza o inventário maciço da realidade, observada nos menores detalhes, ele cultivou livremente o elíptico, o incompleto, o fragmentário, intervindo na narrativa com bisbilhotice saborosa, lembrando ao leitor que atrás dela estava sua voz convencional. (CANDIDO, 1977, p. 22)

Diante disso, voltando à análise do conto “A cartomante”, o autor manipula o tempo psicológico criando diferentes ritmos ou andamentos, por meio da maior ou da menor minuciosidade descritiva para afetar o leitor com a percepção subjetiva da passagem do tempo pela personagem devido seus conflitos internos.

No quadragésimo quinto parágrafo, o tom da narrativa muda depois da fala da vidente “vá, vá, *ragazzo innamorato*”. Nesse ponto quebra-se a expectativa de um desfecho trágico para visita à casa de Vilela,

visto que Camilo está aliviado de seus medos, sente-se confiante, até a paisagem parece refletir esse novo estado de espírito, “o céu estava límpido e as caras joviais” (quinquagésimo segundo parágrafo). Essa quebra de expectativa também afeta o leitor, trata-se de um indício “plantado” pelo autor para enganar o leitor e possibilitar um deslance surpreendente.

Em verdade, é isso que acontece, no penúltimo e no último parágrafo. Em poucas frases é narrada a morte do casal de amantes, desmentindo, portanto, o intertexto em que a personagem Hamlet afirma que “há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia”. A cartomante não foi capaz de ler o futuro nas cartas e por mais que houvesse indícios elípticos e implícitos que apontassem a total incredibilidade da vidente, a eterna contradição humana impedi Camilo de avaliar a situação racionalmente, deixando-se levar pelo mais primitivo dos sentimentos humanos: o medo. Conforme Antonio Candido:

A sua técnica consiste essencialmente em sugerir as coisas mais tremendas da maneira mais cândida (como os ironistas do século XVIII); ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e a sua anormalidade essencial; ou em sugerir, sob aparência do contrário, que o ato excepcional é normal, e anormal seria o ato corriqueiro. Aí está o motivo da sua modernidade, apesar do seu arcaísmo de superfície. (CANDIDO, 1977, p. 23)

Contraste entre a normalidade social e a anormalidade essencial também é notado no conto “A causa secreta” em seus seis últimos parágrafos, visto que Maria Luísa foi desenganada pelos médicos devido a uma doença incurável, consequência de toda violência psicológica sofrida pela personagem em decorrência da convivência com um marido de comportamento tão contraditório, oscilando entre a compaixão e o macabro. Fortunato “não a deixou mais; fitou o olho baço e frio naquela decomposição lenta e dolorosa da vida, bebeu uma a uma as aflições da bela criatura, agora magra e transparente, devorada de febre e minada de morte”. Diante disso, a linguagem literária de Machado de Assis assume um aspecto performático que destaca o realismo afetivo. Para Karl Erik Schøllhammer:

Tanto na literatura quanto nas artes visuais, assistimos a uma preocupação de se colocar a referencialidade na ordem do dia, abrindo caminho para um novo tipo de realismo que em vez de seguir o cânone mimético do realismo histórico, nos moldes do cientificismo positivista, procura realizar o aspecto performático da linguagem literária, destacando o efeito afetivo nas artes plásticas em lugar da questão representativa. (SCHØLLHAMMER, 2002, p. 78)

No último parágrafo, a forma como o autor utilizou a linguagem literária para chocar o leitor com o deleite de Fortunato diante do sofrimento

mento de Garcia pela perda da mulher amada foi de um refinamento genial, a escolha das palavras, “o beijo rebentou em soluços”, “as lágrimas, que vieram em borbotões”, a escolha e combinações inusitadas com o verbo “rebentar” e o substantivo “borbotões” causam impacto, a cena tão sutilmente descrita é pungente. Essa pungência provém do “choque do real”, conforme analisa Beatriz Jaguaribe:

Da perspectiva do criador artístico, entretanto, o uso do “choque do real” tem como finalidade provocar o espanto, atizar a denúncia social, ou aguçar o sentimento crítico. Em qualquer dessas modalidades, o “choque do real” quer desestabilizar a neutralidade do espectador/leitor sem que isto acarrete, necessariamente, um agenciamento político. (JAGUARIBE, 2007, p. 101)

A construção da frase final merece uma análise mais minuciosa: “Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranquilo essa exploração de dor moral que foi longa, deliciosamente longa” (MACHADO, 1994, p. 519). A utilização do verbo “saborear” enfatiza a dimensão do prazer sentido por Fortunato, a dor moral de Garcia era gritante porque ele estava diante da sentença do “nunca mais”, da impossibilidade de fazer diferente, da impossibilidade de redimir-se da culpa de não ter dito a coragem de se declarar para Maria Luísa ou de tê-la protegido. Para Beatriz Jaguaribe, essa linguagem literária pungente é “o mecanismo catártico do choque do real” que “visa aguçar a redescoberta de uma vivência humana que absorvíamos na indiferença”. (JAGUARIBE, 2007, p. 123)

Da mesma forma, a repetição da palavra “longa” e a segunda ocorrência acompanhada do advérbio de modo “deliciosamente” revelam o indisfarçado prazer de Fortunato em constatar que o sofrimento de Garcia iria marcá-lo para sempre, Fortunato estava maravilhado diante de um tipo de ferida que nunca iria se cicatrizar, porque não há “moléstia mais aflitiva” e duradora que a culpa.

3. Considerações finais

Com base na análise dos contos “A cartomante” e “A causa secreta”, pode-se perceber o aspecto performático da linguagem literária machadiana que propõe ancorar o real por intermédio de recursos elípticos, implícitos, fragmentados e descritivos no intuito de afetar o leitor à medida que o desafia a se posicionar diante do estranho, do contraditório e do não dito. Dessa forma, o autor propõe a discussão sobre as contradições humanas, bem como a complexidade da dinâmica entre sociedade e sujeito, e entre o sujeito e o real. Segundo Beatriz Jaguaribe, “num mun-

do de realidade em disputa, as estéticas do realismo no cinema, fotografia e literatura continuam a ser conclamadas a oferecer retratos candentes do real e da realidade, são acionadas a revelar a *carne do mundo* em toda sua imperfeição”. (JAGUARIBE, 2007, p. 41)

Machado de Assis revelou “a carne do mundo” a partir do momento em que criou personagens complexos, diferentes dos tipos realistas, com características genéricas, criados para representarem a realidade. Assim como criou narradores extremamente provocadores, destinados a tirar o leitor de sua zona de conforto, muito divergentes dos narradores realistas criados para narrar a realidade o mais fielmente possível. A esse respeito Alfredo Bosi afirma:

Trabalhando a fundo a sua visão universalista da espécie e do destino e postando-se em um distanciamento estratégico em face das convenções culturais do seu tempo, é compreensível que Machado não tenha reduzido as suas personagens àquela galeria de tipos locais que os realistas e naturalistas da época tantas vezes desenharam com traço da mimesis convencional. O tipo é um conjunto fechado de caracteres psicossociais. O comportamento da personagem-tipo é previsível no sentido da reprodução da própria identidade. (BOSSI, 2000, p. 158 e 159)

Portanto, o texto machadiano do século XIX explora marcadores de estratégias narrativas, observadas também em textos contemporâneos que trabalham a linguagem literária no intuito de afetar/chocar o leitor com fatos e/ou eventos sensuais que provocam uma posição crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. Várias histórias. In: _____. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Novo Aguilar, 1994, vol. 2, p. 477-483 e 511-519.

_____. *O espelho e outros contos*. Organizados por Ivan Marques e ilustrados por Angelo Abu. São Paulo: Scipione, 2008.

BARTHES, Roland. O efeito de real. In: _____. *O rumor da língua*. Trad.: Mário Laranjeira. São Paulo: Cultrix, 2004.

BOSSI, Alfredo. *Machado de Assis: O enigma do olhar*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In: _____. *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977, p. 15-32.

JAGUARIBE, Beatriz. *O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio

de Janeiro: Rocco, 2007, p. 15-41, p. 97-123.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. À procura de um novo realismo – teses sobre a realidade em texto e imagem hoje. In: ____; OLINTO, Heidrun Krieger. (Orgs.). *Literatura e mídia*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 75-89.

_____. A literatura e a cultura visual. In: ____; OLINTO, Heidrun Krieger. (Orgs.). *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; 2008, p. 87-103.

_____. Realismo afetivo: evocar realismo além da representação. In: _____. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília: UnB, n. 39, jan.-jun. 2012.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo*: Machado de Assis. São Paulo: Editora 34, 2000.

**O SENTIDO DO MASCULINO E DO FEMININO
NA MÍDIA EXTERIOR:
UMA ANÁLISE DE ENUNCIADOS EM CAMISETAS**

Florisbete de Jesus Silva (ULHT; UESB)

florisbete@gmail.com

Adilson Ventura (UNICAMP; UESB)

adilson.ventura@gmail.com

RESUMO

Este artigo visa discutir o sentido do masculino e do feminino na mídia exterior, entendida como o conjunto de suportes utilizados com fins publicitários, os quais atingem as pessoas sem que elas precisem acioná-los. Selecionamos, como *corpus* de análise, camisetas que circulam no comércio turístico de Porto Seguro-Bahia, nas quais são inscritos, dentre outros enunciados, aqueles referentes a homens e mulheres. Nosso objetivo é analisar como se dá as relações no espaço de enunciação, que é um espaço político, representado pelos locutores, a partir da identificação do memorável que ali se apresenta e da análise dos sentidos produzidos pelos enunciados. Para tanto, utilizamos a *Semântica do Acontecimento*, uma construção teórica que conceitua a enunciação como uma prática política que instala o conflito no centro do dizer, e para quem a constituição do sentido é histórica, e a relação do sujeito com a língua ocorre no acontecimento. Como aporte metodológico, fizemos um recorte da referida teoria, tomando como base para discussão, os modos específicos de acesso à palavra, bem como as categorias analíticas denominadas designação, reescrituração e articulação. Os resultados revelaram que, apesar da luta feminina pelo respeito e consolidação dos seus direitos, ainda há, na sociedade, um discurso misógino fortalecendo a oposição entre homens e mulheres, além da legitimação do preconceito em relação a elas.

Palavras-chave: Gênero. Sentido. Mídia exterior.

1. Introdução

Ao tratarmos de gênero sob os fundamentos da *Semântica do Acontecimento*, falamos de um lugar social onde mulheres e homens são constituídos em sua relação com a língua, nos espaços políticos e socio-culturais a partir dos quais são representados como sujeitos oriundos de diversas modalidades, onde sentidos se cruzam, se dividem, redividem, se transformam, originando novas formas de dizer e de se poder dizer.

Pensar sobre gênero nos espaços de enunciação brasileiros é compreender que mulheres e homens estão inseridos num espaço político, uma vez que os embates em prol do acesso à palavra, do poder dizer e do que se pode dizer é marca das diversas cenas enunciativas que compõem esse acontecimento. Os sentidos de ser mulher e de ser homem passam

por um processo contraditório, onde inclusão e exclusão caminham juntas, ocorrendo um conflito entre a normatização da desigualdade e a afirmação de pertencimento dos desiguais, num processo de divisão e redivisão. E são estas que marcam a configuração do dizer, inserindo-se nas representações desses sujeitos, como também definem a relação de pertencimento dos mesmos, em relação a esse dizer.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações acerca dos sentidos do masculino e do feminino nos enunciados veiculados pela mídia exterior. Para tanto, analisamos textos impressos em camisetas expostas em barracas e lojas que atendem os turistas na cidade de Porto Seguro (BA). O *corpus* é constituído por quatro camisetas, cujos enunciados foram analisados, visando verificar que sentidos são instituídos pelo acontecimento enunciativo, para a mulher e para o homem, que tipo de enunciação nos apresenta o dizer do locutor, a que memoráveis remetem as cenas enunciativas identificadas nas referidas camisetas.

Para subsidiar a discussão, apresentamos algumas reflexões acerca dos movimentos feministas e sobre gênero, advindas de espaços de enunciação que vêm construindo e desconstruindo concepções a respeito do ser homem e do ser mulher, possibilitando reconfigurações que têm instituído novos sentidos para o masculino e para o feminino. Ao mesmo tempo, utilizamos a *Semântica do Acontecimento* como fundamento teórico de análise, destacando como recorte as discussões sobre os modos específicos de acesso à palavra e as categorias analíticas denominadas *designação, reescrituração e articulação*.

2. O gênero como um acontecimento político

Segundo Eduardo Guimarães (2005a; 2005b), o acontecimento é um espaço onde passado e presente se relacionam, gerando sempre uma nova temporalização. Esse passado é instituído de sentidos, e é através dele que os significados das palavras ou enunciados se apresentam de modos diferentes no acontecimento, pela relação que estabelece com o presente. Essa relação, todavia, não deve ser pensada como uma sequência temporal linear, em que há uma marcação de um passado e de um futuro. É o acontecimento que instala a sua temporalidade, na qual o passado não é representado pelo antes, e sim pelo memorável, um recorte realizado pelo acontecimento, originando a partir daí a latência do futuro, compreendida como as diversas possibilidades de interpretação.

Nesse sentido, é possível dizer que as questões de gênero é um acontecimento político, já que é um lugar onde os sentidos são constituídos, entram em conflito, se dividem mediante o funcionamento da língua acontecendo com os falantes, aqui se destacando aqueles que se engajam nos movimentos feministas e nos estudos acerca de gênero, que têm possibilitado novos sentidos para o ser homem e o ser mulher, bem como aqueles que se opõem a tais movimentos, combatendo as mudanças que vêm se firmando ao longo do tempo, no que diz respeito às relações entre mulheres e homens.

O acontecimento político de gênero, embora faça parte da história da humanidade desde as primeiras organizações dos grupos sociais, ganha destaque a partir dos movimentos realizados por feministas, classificados em três fases, a saber: *primeira onda*, *segunda onda* e *terceira onda*.

A negação do biológico como marca identitária de gênero é a principal característica da *primeira onda*, isso porque as feministas discutiam que a fisiologia genital era a responsável pelos tratamentos díspares recebidos por mulheres e homens na sociedade, colocando-os numa posição de superioridade em relação a elas, naturalizando, desse modo, discursos propagadores da desigualdade e exclusão social. (SCOTT, 2012)

Nesta fase, há uma reivindicação das mulheres por uma educação igual à oferecida aos homens, um direito que lhes foi negado, com a alegação de que não possuíam a mesma inteligência que eles. Essa reivindicação foi consequência do autoritarismo instituído nas relações de gênero, onde a luta pelo poder dizia apontava para uma dominação masculina que privilegiava os homens e colocava as mulheres numa posição de inferioridade. Todavia, a repressão que marcou o movimento contribuiu para que outros acontecimentos surgissem, indicando que a busca pela igualdade, apenas, sem considerar as relações de poder que se constituem entre homens e mulheres, fragilizava as manifestações. (ALVES & PITANGUY, 1991; VALCÁRCEL, 2004)

E são esses acontecimentos que instituem a *segunda onda*, marcada pela continuidade da luta pelos direitos à educação, já que a conquista anterior se limitou ao ensino primário, somando-se à luta por direitos políticos e melhores condições de trabalho. Também foi chamada de sufragista, por causa da luta feminina pelo direito de votar e ser votada. Uma das discussões que marcaram os debates desse acontecimento político diz respeito ao uso do termo solidariedade nas reivindicações, por entende-

rem que a raiz da palavra fraternidade (*frater*: irmão/homem), um dos termos que compõem o lema da Revolução Francesa (liberdade, igualdade, fraternidade), é marcada por sentidos que posicionam o homem numa condição de igualdade, e a mulher numa condição de marginalização, já que a exclusão feminina das discussões e decisões políticas era fato registrado em lei. (ALVES & PITANGUY, 1991; VALCÁRCEL, 2004)

A *terceira onda* traz para os espaços de discussão novos dizeres sobre o ser mulher e o ser homem. Estudos realizados por Simone Beauvoir (1967; 1970) desconstróem enunciações reiteradoras de que a falta de inteligência é intrínseca à natureza feminina, de que o homem já nasce com a intelectualidade, daí ser natural determinar que os espaços de decisões políticas, das instituições escolares, os melhores salários, os melhores cargos no mercado de trabalho, dentre tantos outros benefícios, sejam destinados a eles. Simone Beauvoir discute, dentre tantos outros assuntos, a forma como a mulher aprende, como vivencia suas experiências, e principalmente como, apesar de ser treinada para ser alienada, resiste a esta alienação.

Segundo a autora, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Em outras palavras, o ser humano aprende, nas relações sociais, a ser homem e a ser mulher, aceitando como naturais as normas de comportamento estabelecidas para cada um. E para cumprir tais normas, ambos são educados de forma diferente, com regras de comportamento distintas. A elas é imposta a disciplina, para aprenderem a ser mulher, a se comportarem como mulher, a ter sentimentos rotulados como tipicamente femininos. A eles é apresentada a liberdade e a autonomia, a fim de aprenderem a ser fortes, superiores. (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

As discussões da referida autora contribuíram para a publicação de uma infinidade de pesquisas acerca das condições e dos papéis das mulheres na sociedade, apresentando novas concepções que contribuem para a construção de outros sentidos para o gênero. Uma dessas concepções assevera que as relações entre homens e mulheres não são baseadas em critérios biológicos, mas sociais. Desse modo, o masculino e o feminino são construções culturais, seus comportamentos são internalizados mediante interação social com grupos que condicionam eles e elas a cumprirem funções sociais específicas e diversas. (ALVES & PITANGUY, 1991)

Essas discussões contribuem para o desenvolvimento de estudos acerca de gênero, cuja concepção relaciona-se com as afirmações de que

as definições do ser homem e do ser mulher são resultantes de uma construção social. Em 1986, a historiadora Joan Scot publica o artigo intitulado "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", no qual aponta a existência de "ligações explícitas entre o gênero e o poder". Influenciada pelas ideias foucaultianas, Scot define o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais. Segundo a autora, é nessa relação entre saber e poder que os sentidos de ser homem e de ser mulher se constituem. Assim, "o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas, também, a classe e a raça". (SCOT, 1989, p. 29)

Em 1990 Judith Butler publica *Problemas de Gênero*, obra na qual afirma que a consciência de ser mulher ou homem é desenvolvida no meio em que se vive, influenciada pela cultura. O gênero, diz a autora, "estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas" Assim, conclui, não nascemos homens e mulheres, mas nos construímos como homens e mulheres, influenciados pelas relações sociais. Não é o corpo ou o sexo que determina o gênero, uma vez que o conceito de homens e mulheres pode estar relacionado a corpos totalmente diferentes daqueles estipulados pela sociedade. Em outras palavras, "homens e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino". (BUTLER, 2015, p. 21 e 26)

O espaço de enunciação brasileiro também foi envolvido por esses acontecimentos que mudaram comportamentos de mulheres e homens, construindo outros sentidos para sua história. Segundo Mariza Corrêa (2001, p. 13-14), o movimento feminista em nosso país destacou-se na década de 1970, e ocorreu articulado com outros movimentos sociais que aqui aconteciam, os quais lutavam por "direito à moradia, melhores condições de vida, até a construção de creches em fábricas e universidades, como também pela anistia para os presos políticos, contra o racismo, pelos direitos dos indígenas e homossexuais".

Ainda segundo a autora, há também uma articulação do movimento com os estudos de gênero, o que corrobora a afirmação da pesquisadora Guacira Lopes Louro, ao dizer que os estudos feministas passaram a ter um caráter político quando o espaço acadêmico começou a pesquisar sobre a história de vida das mulheres, cedendo espaço a pesquisadoras e pesquisadores que estudavam a vida feminina intensamente, e tais estudos já não se contentavam apenas com simples descrições. Assim, asse-

vera a autora, “o conceito de gênero está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado linguística e politicamente em suas lutas”. (LOURO, 2003, p. 14)

Seguindo a mesma linha de discussão de Scot e Judith Butler, no que diz respeito ao gênero, Guacira Lopes Louro afirma que, ao dar ao gênero um caráter social, as pesquisadoras não pretendem negar que a constituição da referida categoria ocorre “com ou sobre corpos sexuais”, elas não negam a biologia, e sim enfatizam “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. (LOURO, 2003, p. 22)

Observando os acontecimentos que têm construído os diversos dizeres acerca de gênero e produzido sentidos para o feminino e para o masculino, é possível dizer que nas três fases do feminismo aqui apresentadas, as mudanças conquistadas refletem o funcionamento das línguas num processo intenso de disputa pelo direito de dizer e de como dizer. Cada movimento e reivindicação, cada denúncia, repressão e resistência, bem como as novas concepções acerca do ser homem e do ser mulher enunciam lugares sociais diferentes, contribuindo para que tais espaços sejam marcados por múltiplas interpretações, as quais dão origem a novos acontecimentos e a novas disputas.

3. O corpus em análise

Tomando como ponto de partida a origem da palavra *mídia* (plural de *medium*, cujo significado é meio), inserimos as camisetas no grupo que compõe a mídia exterior, por entender que através delas enunciados são fixados na mente dos consumidores, influenciando-os na decisão de adquirir o produto por elas propagado, bem como legitimando concepções e estereótipos acerca de lugares, das pessoas, da sua cultura.

No caso das camisetas expostas em lojas e barracas dos diversos pontos turísticos de Porto Seguro (BA), a exemplo da Cidade Histórica, Avenida Getúlio Vargas e Passarela do Descobrimento, os produtos que anunciam são elas mesmas. Marcadas por enunciações que legitimam estereótipos relacionados a mulheres e homens, apresentam locutores agenciados por acontecimentos cujas relações de sentidos são atravessadas pela discriminação, principalmente no que diz respeito à mulher. Entretanto, os enunciados grafados nas referidas camisetas são compreendidos

como uma brincadeira, com o objetivo de fazer o turista rir. Desse modo, elas e eles adquirem o produto, para si e para os que não puderam acompanhá-los na viagem (familiares, amigos, colegas de trabalho), sem parar para refletir sobre os sentidos que marcam cada palavra que ali se apresenta, ou sobre a violência simbólica legitimada pelos enunciados³¹.

No que diz respeito aos locutores, é importante ressaltar que, segundo Eduardo Guimarães (2005a, p. 23), os modos específicos de acesso à palavra são constituídos pela cena enunciativa, um espaço particular, onde os lugares de enunciação no acontecimento são distribuídos. Esses lugares “são configurações específicas do agenciamento enunciativo para aquele que fala e aquele para quem se fala, que não são pessoas donas do seu dizer, mas lugares constituídos pelos dizeres”. Tais lugares são representados pelo Locutor (com L maiúsculo), responsável pelo dizer, pelo locutor *x* (com l minúsculo), que fala de um lugar social, e pelo enunciadador, identificado pelo lugar de onde diz algo. (GUIMARÃES, 2011a)

O Locutor não tem acessibilidade ao que enuncia, por não estar inserido na significação da enunciação. Assim, divide-se no acontecimento, porque falar, enunciar, pelo funcionamento da língua no acontecimento, é falar enquanto sujeito. Nesse processo de representação do que enuncia, é necessário que haja um desprendimento de si mesmo, tornando-se um lugar social, representado pelo locutor *x*. É esse lugar de locutor *x* (locutor- homem, locutor-mulher, por exemplo), que o autoriza a dizer algo de certo modo e em certa língua (GUIMARÃES, 2005a).

Ainda segundo Eduardo Guimarães, o Locutor desconhece a marca do lugar de onde fala. Isso ocorre quando o eu aparece no dizer, apagando o lugar social, ignorando que *fala em uma cena enunciativa*. Nesse sentido, os lugares de dizer são chamados de enunciadores, apresentados como individual, genérico, universal e coletivo.

O enunciador-individual desconhece que fala de algum lugar, imagina “que está acima de todos, independente da história”. O genérico simula ser responsável pelo dizer, embora este seja a representação de um coletivo (ditos populares, por exemplo). O dizer não é só seu, é de todos, por isso ele se torna uma parte da coletividade. Todavia, “se mos-

³¹ No ano de 2008 acompanhei a movimentação de turistas em lojas de Porto Seguro, para realização de pesquisa intitulada "O Julgamento de Eva: estereótipos de gênero em discursos da contemporaneidade" (SILVA, 2009). Depois dessa pesquisa, quando vou ao centro da cidade, à noite, costumo entrar nas referidas lojas, a fim de observá-los comprando as referidas camisetas.

tra como um indivíduo que escolhe falar tal como outros indivíduos, uma outra forma de se apresentar como independente da história”. O enunciadador-universal enuncia de um lugar tido como sendo verdadeiro ou falso, próprio do dizer científico, apesar de não ser exclusividade dele. Também apresenta um lugar de dizer “não social, acima da história, de onde se diz sobre o mundo” (GUIMARÃES, 2005a, p. 25-26). Já o enunciadador-coletivo representa a voz de todos como uma única voz, está “ligado a um lugar, diríamos, corporativo, de um conjunto, que o dizer apresenta como um todo específico” (GUIMARÃES, 2012a, p.193).

A análise do corpus que constitui este artigo (quatro camisetas) tomará como base para discussão, esses modos específicos de acesso à palavra, bem como as categorias aqui já referenciadas (designação, reescrituração e articulação).

Segundo Eduardo Guimarães (2007), a designação é uma relação linguística constituída de sentidos construídos no acontecimento, através da qual o real é significado na linguagem, mas essa projeção não se dá de forma direta, sua produção ocorre mediante relação entre as palavras, resultando na construção de sentidos. Esse real não é representável no seu todo, mas constituído como realidade diferente, projetada por determinada posição-sujeito na e pela enunciação. Por isso, embora o funcionamento da designação ocorra sob o efeito da estabilidade, ela é marcada pela instabilidade.

Pela designação os nomes são significados, mas não enquanto algo abstrato. Essa significação ocorre mediante a relação linguística simbolicamente remetida ao real, tomada na história (GUIMARÃES, 2005a). Desse modo, um nome é designado, não a partir do seu sentido denotativo, mas pela relação de sentido que ele estabelece com outros nomes, em um acontecimento enunciativo. (GUIMARÃES, 2012b)

No que diz respeito à reescrituração, Eduardo Guimarães a concebe como “o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma como diferente de si”. É a reescrituração que “coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição de sentido de um texto”. A esta operação dá-se o nome de predicação, não aquela da sentença, mas aquela em que, “no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos, dentre eles a repetição, a substituição, a elipse, a expansão, a condensação e a definição”. (GUIMARÃES, 2007, p. 84)

Para melhor compreender esses procedimentos, apresentaremos a primeira camiseta, a qual está inserida no grupo daquelas que são expostas nas lojas e barracas em Porto Seguro.



Camiseta 1: Classificação das cervejas³². Fonte: SILVA, 2009.

O título do enunciado é uma reescrituração por *condensação*, já que resume a enunciação apresentada pelo locutor-customizador³³, em todo o texto, acerca da concepção do ser mulher.

Os enunciados que aparecem após o título são reescriturados pelo procedimento de *expansão*, uma vez que o locutor amplia o já dito, ao apresentar as marcas da cerveja, relacionando-as com os papéis desempenhados pela mulher. No que diz respeito a estes papéis, tais enunciados remetem a memoráveis oriundos de lugares distintos: o lugar que determina a posição da esposa na família e no lar; o que determina à amante, a função de concretizar as fantasias que a esposa, por ser considerada “santa”, não pode realizar; o lugar que discrimina a profissão de prostituta; o que designa as adolescentes com sentidos estereotipados; e o lugar que desvaloriza a sogra, colocando-a na posição da *mulher diabólica*, capaz de destruir a harmonia familiar.

³² O modelo fotográfico que posou com as camisetas foi voluntário da pesquisa.

³³ Chamamos de customizador, quem trabalha com imagens e inscrição de enunciados em camisetas.

A reescrituração por *definição* está presente em todos os conceitos criados para as marcas de cerveja, os quais designam o sentido do feminino, ao explicar que mulher é *Brahma, Skol, Antártica, Kaiser, Schin-carior*. Tais marcas também são utilizadas como uma reescritura por *substituição*, uma vez que, pelo dizer do locutor, elas são *a esposa, a amante, a prostituta, a adolescente e a sogra*, respectivamente.

Há ainda uma reescrituração por *elipse*, nas duas últimas definições, com a substituição da coordenativa explicativa (porque) pela vírgula (*É a filha adolescente, só dá dor de cabeça./ É a sogra, não vale porra nenhuma*). E por fim, a *repetição*, que se apresenta na ênfase dada ao verbo ser (*é*) e à conjunção explicativa (*porque*).

É relevante ressaltar que, embora os elementos em análise estejam ligados entre si, não quer dizer que apresentam o mesmo sentido. Um exemplo disso é a expressão *nº 1*, utilizada pela propaganda da Brahma, para dizer que é a melhor cerveja que existe, e parafraseada pelo locutor, para reescrever *esposa*, mas com um sentido diferente, pois parece apontar que ela é a número um, não por ser a melhor, e sim por ser a primeira da lista de muitas. Prova disso é a afirmação de que a amante é a mais gostosa.

Tais exemplos vão ao encontro do que diz Eduardo Guimarães (2007), quando afirma que a reescrituração liga elementos de um texto com outros inseridos no mesmo texto, e ao retomar um elemento, este já não apresenta o mesmo sentido. Através dela, a enunciação de um texto rediz aquilo que já foi dito, significando o seu presente na temporalidade do acontecimento, atribuindo sentidos diferentes ao reescriturado. Tais sentidos são constituídos na relação entre as expressões do texto, não no funcionamento do enunciado, apenas.

Já no procedimento de articulação as relações semânticas são estabelecidas pela forma como os elementos linguísticos dão sentido a outros elementos em sua proximidade, mediante agenciamento enunciativo. Ela pode ocorrer de três modos distintos: por dependência, por coordenação e por incidência. Na primeira, “os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto, um só elemento”; na segunda, há uma tomada de elementos de mesma natureza, os quais são organizados “como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes”; e na última, ocorre uma relação “entre um elemento da mesma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo” (GUIMARÃES, 2009, p. 51). Esse proce-

dimento será demonstrado na análise das camisetas 2, 3 e 4.

As categorias analíticas que aqui utilizamos nos levam ao domínio semântico de determinação, definido por Eduardo Guimarães (2005a; 2007) como o procedimento que explica como funciona o sentido da palavra no texto, mediante a relação enunciativa que ela mantém com outras palavras ali também funcionando. Segundo o autor, para dizer o sentido de uma palavra é necessário estabelecer o seu domínio semântico de determinação. Para isso, é preciso se atentar para o funcionamento da palavra no texto em que ela aparece, suas relações com as outras palavras que ali estão, pois são essas relações que constituem o seu sentido.

A partir dessas considerações teóricas, passemos, então, à análise:



Camiseta 2: Mulher = Bicho do Diabo
Fonte: Silva (2009)



Camiseta 3: Mulher é bicho do diabo
Fonte: Silva (2009)



Camiseta 4: Mulher = Caixa Econômica. Fonte: Silva (2009)

A cena enunciativa apresentada pelas camisetas é constituída por

três enunciados que, embora se refiram à mulher, marcam também a presença masculina, pelas relações de sentido estabelecidas pela designação, articulação e reescritura das palavras. Além do enunciado, a camiseta 2 contém a imagem de um violino, e embora todas as letras se apresentem na forma maiúscula, há um destaque para as palavras *mulher* e *violino*, que se apresentam na cor vermelha, e a expressão *é igual*, destacada em negrito. A camiseta 3, embora não apresente imagem, destaca-se pela textura das letras, grafadas com material emborrachado, e pela mudança no tamanho das mesmas. A número 4 apresenta a imagem de uma mulher, de côcoras, usando biquíni verde, cor também utilizada no cifrão tatuado em suas nádegas e no título do enunciado. Para melhor analisar os enunciados, vamos agrupá-los em três cenas enunciativas (CE):

- CE1 Camiseta 02: Mulher** feia pra mim **é igual violino**. Viro a cara e passo a vara.
- CE2 Camiseta 03:** Mulher bicho do diabo. Mija sem por a mão, trepa sem tensão, briga sem razão, mesmo assim é bicho bãoooo!
- CE3 Camiseta 04: A mulher** é a melhor caixa econômica do mundo. Ela abre o negócio, faz o balanço, recebe o bruto, fica com o líquido, e se botar na poupança ainda rende mais!

Na cena enunciativa da camiseta 02, o Locutor enuncia como se apresentasse uma opinião própria, já que usa o pronome pessoal articulado com a preposição (*pra mim*). Todavia, a enunciação o posiciona no lugar social de locutor-machista, o qual representa a voz coletiva de um enunciatador que produz sentidos estereotipados não apenas acerca do feminino e do masculino, mas também de características que os qualificam.

A primeira questão colocada em foco pelo locutor diz respeito à beleza, cujo conceito está relacionado com os padrões impostos por determinados grupos sociais que estabelecem o que é feio e o que é bonito, propagando o preconceito e a exclusão daqueles que não se encaixam em seus modelos. Assim, a mulher feia é reescriturada com uma palavra que representa uma coisa, um instrumento: *violino*.

A articulação coordenativa que se apresenta na última parte do enunciado estabelece duas ações propostas pelo locutor: primeiro, ele *vira a cara* para a mulher; depois ele *passa a vara* nela. Embora a palavra violino aponte para um sentido relacionado ao substantivo vara, já que é com o auxílio dela que o instrumento consegue emitir som, este substantivo se apresenta, neste acontecimento, como uma reescritura do órgão genital masculino, uma vez que a palavra mulher também é reescriturada pelo instrumento musical referenciado. Além disso, há o fato de vara ser

um termo utilizado por muitas pessoas, mulheres e homens, como sinônimo de pênis. Nesse sentido, é possível dizer que a mulher considerada feia, observada desse lugar de enunciação, “serve” apenas para satisfazer os desejos sexuais masculinos. Essa relação de sentidos pode ser representada pelo seguinte domínio semântico de determinação:



(⊥) Lê-se: **determina**. (–) Lê-se: **sinônimo**. ————— Lê-se: **oposição**.

O domínio semântico de determinação aponta para a interpretação de que a mulher considerada feia, pelo locutor, é determinada pelo violino, desse modo ela é sinônimo de coisa. Já o que determina o homem é o falo, assim o sentido do masculino também parece não estar relacionado à espécie humana, mas a um indivíduo como qualquer outro, o macho. Apesar disso, há uma oposição entre ambos: enquanto ela é um ser inanimado, ele é um ser vivo. Esses sentidos revelados pelo domínio semântico de determinação remetem ao memorável de que ser macho está relacionado com a sexualidade, por isso é natural que o homem queira satisfazer seu desejo sexual. E para isso basta que tenha uma mulher, cuja beleza não importa, uma vez que ela tem o necessário, segundo o locutor, para que ele possa ter prazer: uma vagina.

As demais camisetas apresentam cenas enunciativas cujo locutor prossegue enunciando de um lugar onde a discriminação em relação à mulher parece estar inserida naquilo que o enunciador-coletivo considera como uma situação normal, sem nenhuma característica de agressão. A designação feminina continua produzindo o sentido de que a mulher é objeto sexual. Além disso, remete ao memorável de que, por ter sido feita de uma costela curva do homem, ela é um ser imperfeito, dada a atitudes satânicas, a enganações, a escândalos sem motivos (ARAÚJO, 2006). Já a designação masculina continua apontando para o falo, para a virilidade, produzindo o sentido de que a qualidade masculina mais importante é o fato dele ser macho.

No enunciado da camiseta 3, a palavra mulher é reescriturada por *bicho do diabo* e *bicho bom*. A articulação da locução adjetiva (*do diabo*)

com o adjetivo (*bãooo*) produz uma oposição entre o mal e o bem, o ruim e o bom. Essa articulação cria sentidos diferentes para bicho: enquanto o primeiro remete ao diabólico, à capacidade de criar artimanhas, principalmente para seduzir e enganar, o segundo remete a algo positivo, que dá prazer ao macho.

Outra construção linguística interessante para análise é a articulação da preposição *sem* com os substantivos *mão*, *tesão* e *briga*, que parece estabelecer um sentido de exclusão para o feminino. O dizer do locutor nos traz uma enunciação que possibilita pensar que, apesar de ser bicho bom, essa condição feminina tira-lhe o direito de se tocar, de sentir prazer, de opinar. Tais sentidos nos levam ao seguinte domínio semântico de determinação:

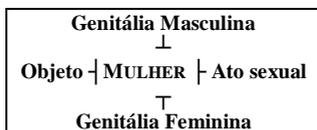
Objeto sexual Mulher – animal irracional
⊥
Bicho
Ser humano

(⊥; ⊥) **Lê-se: determina.**

Comparando estas determinações com aquelas apresentadas no domínio semântico de determinação da camiseta 2, observamos que aqui a mulher é inserida no grupo dos seres vivos (ela é bicho), condição oposta à apresentada anteriormente. No entanto, continua excluída da designação de ser humano, já que é qualificada como um animal, ser irracional, e como um objeto sexual.

Na cena enunciativa da camiseta 4, mulher é reescriturada por caixa econômica, numa enunciação que inicia articulando os elementos linguísticos de forma a criar o sentido de que ela está sendo elogiada, interpretação que pode ser explicada pela articulação entre o artigo definido e o adjetivo melhor (*a melhor*), além da locução adverbial de lugar (do mundo). Esse elogio, porém, entra em contradição com as relações de sentido que se estabelecem pela explicação que o locutor apresenta, a fim de esclarecer por que a mulher é uma caixa econômica. E a imagem feminina que aparece na camiseta, com o cifrão tatuado nas nádegas, ratifica o discurso estereotipado que o lugar da enunciação produz e reitera.

Temos, assim, um conjunto de sentidos que podem ser representados pelo seguinte domínio semântico de determinação:

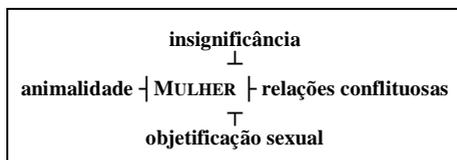


(⊥; ⊥; |; |) **Leem-se: determina.**

No horizonte de interpretação dos elementos apresentados por este domínio semântico de determinação, podemos pensar que o locutor desta camiseta fala de um lugar onde o sentido de mulher está atrelado a um objeto para ser usado no ato sexual. Utilizando elementos linguísticos com sentidos diversos, ele descreve passo a passo tal relação, e parece exaltar a participação masculina nesse processo, ao usar o substantivo bruto como metáfora de pênis, a fim, nos parece, de ressaltar o tamanho da genitália masculina, o que remete ao memorável de que *o homem bom de cama é o que tem um pênis grande, aquele que é denominado super-dotado*, discurso este que se propaga em enunciações relacionadas à eroticidade. E como também há um memorável, em tais enunciações, que representa o discurso de que *a mulher boa de cama é aquela que valoriza esse bruto*, é possível dizer que, no enunciado desta camiseta, a genitália masculina também determina mulher, até porque esse órgão é responsável, no dizer do locutor, por deixar o *líquido* (esperma) na *caixa* (mulher), e ainda se preocupar com o lucro, ao *botar na poupança* (nádegas), expressão que nos leva à interpretação de que, neste momento, refere-se ao sexo anal.

Seguindo com a análise, a genitália feminina também determina a mulher, uma vez que, para o locutor, o que a faz ser considerada a melhor caixa é o fato de ela abrir o *negócio* (vagina). E não basta só abri-lo, é necessário o movimento para que se tenha o resultado. Este, de acordo com o acontecimento que agencia o locutor, só atende ao interesse masculino, fato que pode ser observado no uso dos verbos *abrir, fazer, receber e ficar* relacionados a ela, e *botar*, relacionado a ele, além da expressão rende mais, relacionado a esse verbo botar. Desse modo, é possível dizer que o sentido produzido para o feminino, nesta camiseta, é o de que a mulher é um objeto sexual a serviço da satisfação masculina.

Fazendo uma síntese de todas as camisetas (1, 2, 3 e 4), é possível dizer que o assunto principal dos enunciados que as compõem é a mulher, a qual é representada pelo locutor-machista, por um conjunto de sentidos que nos levam ao seguinte domínio semântico de determinação:



As determinações relacionadas à mulher apresentam uma constituição de significados que a identificam como um ser insignificante, sem valor, responsável pelos conflitos existentes nas relações, não apenas com seus/suas parceiros/as, mas também com seus familiares (a exemplo da adolescente, representada na primeira camiseta). Um ser animalizado que deve satisfazer os instintos sexuais do homem, este apresentado pelo locutor na condição de um macho que subjuga a fêmea, com o intuito de mostrar o seu poder de sedução, de subjugá-la, para atender aos seus próprios interesses.

4. Considerações finais

Os enunciados das camisetas aqui analisadas demonstram que a misoginia atravessou os tempos, estabelecendo a discriminação, fortalecendo a oposição ente mulheres e homens. E tal situação não é inédita, retoma memoráveis de séculos passados, onde a identidade biológica determinava conceitos de força/fragilidade; perfeição/imperfeição, superior/inferior, dentre tantos outros sentidos usados para a reiteração da desigualdade.

As mulheres citadas nas camisetas são apontadas como bicho ou como objeto sexual que pode ser usado e descartado. Um ser sem sentimentos, sem voz, o que a impede de participar das discussões em prol da afirmação dos seus direitos, dentre eles, o de ser respeitada.

Mas há algo interessante nas relações de sentido estabelecidas no dizer do locutor. Apesar da tentativa de exaltar a figura masculina, o fato de relacionar o homem sempre a sua genitália, tira-lhe os outros atributos a ele inerentes, destacando apenas a qualidade de macho. Assim, a enunciação também discrimina o homem, determinando-o como um indivíduo cuja função está voltada exclusivamente para o ato sexual. Ela é bicho e objeto a serviço do desejo masculino, mas ele também o é: bicho, em sua função de macho, apenas, objeto dos próprios desejos sexuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 45-77.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência de vida*. 4. ed. Trad.: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

_____. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 4. ed. Trad.: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8. ed. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, n. 16, p. 13-30, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005a.

_____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005b.

_____. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília. *A palavra: forma e sentido*. Campinas: Pontes, RG, 2007.

_____. Enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. 51, n. 1, p. 49-68, 2009.

_____. Língua e enunciação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, vol. 30, 2011.

_____. Ler um texto numa perspectiva enunciativa. *Revista da ABRALIN*, vol. 12, n. 2, 2012a.

_____. *Análise de texto: procedimento, análise, ensino*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012b.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educa-*

ção e Realidade, vol. 16, n. 2, p. 19, 1989.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, vol. 45, 2012. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212>>.

Acesso em: 05-01-2016

SILVA, Florisbete de Jesus. *O julgamento de Eva: estereótipos de gênero em discursos da contemporaneidade*. 2009. Dissertação (de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

VALCÁRCEL, Amelia. *O que é o feminismo e que desafios apresenta: busca da plena cidadania das mulheres*. 2004. Disponível em:

<<http://www.diba.cat/urba112/cdseminari/ponencias/ameliaavalcercelportu.pdf>>. Acesso em: 15-01-2016.

**O SISTEMA DE ESCRITA EM TERENA:
ORIGEM, ORGANIZAÇÃO E VARIANTES**

Vinícius Gonçalves dos Santos (UEMS)

viniciusgs16@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Nancy Evelyn Butler e Elizabeth (Bete) Muriel Ekdahl (1979 e 1994) registraram a língua terena com o objetivo de instruir o aluno sobre o funcionamento da mesma e sua prática. A metodologia utilizada por elas foi da memorização, sendo dividida em duas partes: a primeira é constituída de exercícios e a segunda de anotações gramaticais. Os exercícios são divididos em quatro modelos: (i) conversação (é apresentado ao leitor/aluno frases de comunicação cotidianas, como em uma conversa de duas pessoas, a primeira inicia a interação e a segunda corresponde), (ii) frases-modelo (uma parte da oração se mantém fixa para que se perceba o ponto da oração que se foi alterado, para que seja feita a substituição de palavras, para que outras orações sejam formadas e, a partir disso, assimilar os padrões gramaticais, ampliando o conhecimento dos vocábulos), (iii) transferência (duas orações que têm inter-relações, e com uma pequena alteração na primeira se permite a formação da segunda) e (iv) responsórios (pares de frases, em que a primeira é dependente da segunda, em um esquema de pergunta e resposta, declaração e afirmação). Cada um desses exercícios têm um objetivo pedagógico para o aprendiz da língua. A partir desse material, nosso trabalho visa descrever o modelo de grafia adotado para descrever a língua terena, sua organização e as variantes na escrita.

Palavras-chave: Sistema de escrita. Escrita terena. Origem da escrita. Variantes.

1. Introdução

O terena é uma língua indígena pertencente à família aruaque, que possui 18 línguas ao todo. A maioria dos indígenas dessa etnia reside em Mato Grosso do Sul. Segundo o censo do IBGE (2010) são 28.845 terenas, sendo, aproximadamente, 20.000 falantes³⁴.

Os primeiros terenas têm sua origem às margens do rio Paraguai, na região do Chaco. Eles sempre tiveram contato com outras etnias, desde quando eram conhecidos como guanás até a Guerra do Paraguai. A língua terena era uma língua ágrafa, o primeiro registro em forma de

³⁴ <<http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html>>. Acesso em 17-11-2016.

gramática veio com Nancy Evelyn Butler e Elizabeth (Bete) Muriel Ekdahl, missionárias da SIL [*Summer Institute of Linguistics*] que dedicaram sua vida à pesquisa linguística, com o foco em línguas indígenas.

Com base nas gramáticas de Nancy Evelyn Butler e Elizabeth (Bete) Muriel Ekdahl (1979) e em textos acadêmicos (OLIVEIRA, 2015), nosso trabalho busca apresentar o modelo de escrita adotado para descrever a língua terena, sua organização e as variantes encontradas na escrita. Para tal, foram analisadas as ditas gramáticas, os dados foram de lá retirados e a conferência foi realizada com falantes da língua

2. As gramáticas de Butler e Ekdahl

Nancy Evelyn Butler e Elizabeth (Bete) Muriel Ekdahl (1979a 1979b) ao organizarem a gramática da língua tinham o objetivo de instruir o estudante sobre o funcionamento da mesma e sua prática. A metodologia utilizada por elas foi da memorização, sendo dividida em duas partes: a primeira é constituída de exercícios e a segunda de anotações gramaticais. Os exercícios tinha a função pedagógica para aprendiz da língua, estes são divididos em quatro modelos: (i) conversação (é apresentado ao leitor/aluno frases de comunicação cotidianas, como em uma conversa de duas pessoas, a primeira inicia a interação e a segunda corresponde), (ii) frases-modelos (uma parte da oração se mantém fixa para que se perceba o ponto da oração em que se foi alterado, para que seja feita a substituição de palavras, afim de que outras orações sejam formadas e a partir disso assimilar os padrões gramaticais, ampliando o conhecimento dos vocábulos), (iii) transferência (duas orações que têm inter-relações, que com uma pequena alteração na primeira se permite a formação da segunda) e (iv) responsórios (pares de frases, das quais a primeira é dependente da segunda, em um esquema de pergunta e resposta, declaração e afirmação).

Abaixo seguem exemplos de exercícios da gramática de Nancy Evelyn Butler e Elizabeth (Bete) Muriel Ekdahl (1979a, p. 11):

Exemplo I – Conversação

Únati. Tudo bem?

Únati. Tudo bem.

Na kéyeye? Como vai?

Kali yunzíkopo. Estou um pouco melhor.

Exemplo II: Transformação (terceira → segunda)

Ikoti úne?..... Está buscando água?

Iketi úne? Você está buscando água?

Exemplo III: Padrão gramatical I

Na yéno? Aonde você vai?

Ako yónongu. Não vou a nenhuma parte.

Substituir: Ako yónongu. **Substituir:** Não vou a nenhuma parte.

por: Miranda-ke yónom. **por:** Vou a Miranda.

Njo'ópeeti. Vou passear.

Tangike yónom. Vou no tanque.

Exemplo IV: Padrão gramatical II

Na kóyeeye yá'a? Como vai seu pai?

Ápeepo. Vai bem.

Substituir: yá'a Substituir: seu pai

por: yeno Xuâum por: a esposa de João

xe'exa Xuâum o filho de João

eno Xuâum a mãe de João

Substituir: Ápeepo. Substituir: Vai bem.

por: Kali yuskopone. por: Esta um pouco melhor agora.

Ako kóyeeku Está bem.

Ako yuvaâti. Esta bem. / Não tem nada.

As gramáticas Nancy Evelyn Butler e Elizabeth (Bete) Muriel Ekdahl incentivam o estudante ao contato com falantes da língua, pois como afirma, “a compreensão da fala, assim como uma pronúncia adequada, resulta do contato direto com falantes” (1979a, p. 7). Assim, incentivam os aprendizes da língua a imitarem os padrões de fala e a prestarem à atenção na acentuação e no ritmo, levando sua aprendizagem para fora do espaço da sala de aula.

Quando as gramáticas das autoras apresentam exemplos de diálogos, o falante é posicionado sobre a situação em que o mesmo poderá utilizar, por exemplo, quando elas falam sobre saudações, elas especificam

o que são saudações de despedidas para situações em que a pessoa não verá a outra por muito tempo “*ihárooti*” ou “*po'ikáxe*”, embora “*ihárooti*” é utilizado, com frequência, como “*boa noite*” para pessoas vistas com frequência (1979a, p. 12).

3. Sobre a escrita em terena

Por meio da análise, notamos a preocupação de Nancy Evelyn Butler e Elizabeth (Bete) Muriel Ekdahl (1979 e 1994), e também da FUNAI, em manter a gramática o mais próximo possível do português, nas descrições fonéticas ficou estabelecido, para o alfabeto terena, somente uma letra para cada fonema, neste processo de descrição os falantes foram consultados sobre sua preferência.

A FUNAI estabelece regras para a descrição de línguas indígenas, como dito acima, a portaria de Nº 75/N, de 06/07/1972, tem como pontos principais o terceiro e o quarto. No terceiro ponto lê-se “A grafia das línguas indígenas, para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português”, no quarto ponto lê-se “Deve-se adotar como norma geral, na grafia das línguas indígenas, o princípio lógico de representação de um fonema por único símbolo”. Os pontos entram em choque em alguns momentos. Abaixo apresentamos alguns exemplos.

No caso Qu/C ou K, seguindo o quarto ponto, deveria ser utilizada a letra K, nas primeiras cartilhas assim foi feito e funcionou. Na produção de um alfabeto prático, notou-se que o som representado pelo K era a consoante mais frequente. Após a publicação das primeiras cartilhas, as autoras notaram que não era comum os alunos aprenderem primeiro terena, os mesmos começavam primeiro com o português. Elas sugeriram a mudança para Qu/C, com a intenção de proximidade ao português, alguns indígenas preferiam K, da forma que já estava sendo utilizada, enquanto outros preferiam aderir a mudança. Em 1976 foi feita alteração nas cartilhas para Qu/C, assim permaneceu, em meados de 1987 e 1988, chegaram reclamações de alguns indígenas que solicitavam a alteração para K novamente. Para solução desta situação, foi convocado uma reunião, por volta de 1989, com os líderes das aldeias, ao final ficou decidido o uso de K para descrição. Como em “*câque – kâke; ítunqueque – ítukeke; coêcuti – koêkuti*”, a forma que prevaleceu foi a forma escrita com K. (EKDAHL & BUTLER, 2007, p. 2)

O som de R e RR em português são diferentes. O R no começo de palavras tem o mesmo som de RR, porém entre vogais, como “*morango*”, o mesmo tem outro som, desta mesma forma funciona a língua terena. A utilização em terena do R e RR, para descrição, estaria de acordo com o terceiro ponto, porém não estaria de acordo com o quarto. Desta forma é necessário R e H para descrição dos sons. Em terena, ambos os sons são utilizados em início das palavras e entre vogais. Ficou definido H para o som de aspiração “*há’a, ahá’axo, arâha*”, som equivalente a “*rato, arranhão*”. R ficou para os sons como “*morango, moradia*”, sendo assim, “*râ’a, arúxukoa, âhara*”. (EKDAHL & BUTLER, 2007, p. 2)

O som de S somente será escrito com S em terena, para que ficasse semelhante ao português. As autoras, a princípio, escreviam o som entre vogais com SS, porém entrava em conflito com o ponto 4 da FUNAI. Desta forma ficou “*sêno, sîmo, su’ûso, isôti*”. O S não terá som de Z, como temos “*defesa*” em português. Assim como o S, a consoante X segue da mesma forma, o X em terena se manterá somente com o som de “*xampu*”, na língua terena ficou “*xi’íxa, xúpu, poréxoa*”. Não há exceções ou variação no fonema, como os sons de “*excepcional, exausto*”. (EKDAHL & BUTLER, 2007, p. 3)

Na língua terena, G e J tem sons únicos. A letra G terá som de “*ga*” como em “*gato, garrafa*”, desta forma ficou “*ngahá’a, ngêno, ngîri, ngîri, ongónokoa, ngúxoa*”. Diferente do português, o terena não necessitará do U entre G e as vogais I e E. A letra J terá o som de “*já e ji*” como em “*granja, jiboia*”, ficará “*ânja, nje’éxa, nîxo, onjoátie ônju*”, a pronúncia se manterá sem alterações. (EKDAHL & BUTLER, 2007, p. 3)

Outro caso notado foi a escolha de se grafar as letras M e N antes das consoantes B, D, G, J e Z, a combinação destas indicam pré-nasalização, estas poderiam ou não serem escritas, pois já são por natureza nasalizadas, como afirmam as autoras, as mesmas pesquisaram com os falantes qual seria a preferência dos mesmos, colocar ou não M antes de B, assim por diante. Em alguns casos, os terenas colocavam as duas letras no meio de palavras, mas não colocavam no início para marcar pré-nasalização. A forma escolhida para padronização foi colocar M e N antes destas consoantes, pois os terenas diziam que assim deveria ser, se a fala era diferente do português, a escrita também deveria. Desta forma ficou “*ombósiko, ndâki, ngónokoa, nje’éxaeônze*”. (EKDAHL & BUTLER, 2007, p. 3)

As vogais em terena são faladas da mesma forma em que são escritas, ou seja, não há variação como em português, cada letra representa somente um fonema, há pouca variação entre falantes, fazendo as vogais mais fechadas ou mais abertas. Em “*pihôti*”, a pronúncia será com I, em português algumas vogais sofrem alterações, como “*pote*”. Então, “*iha-ku*” será sempre lido com U no final, “*ainovo*” será lido com “O” e “*vo’ókuke*”, da mesma forma, será lido com E (EKDAHL & BUTLER, 2007, p. 4).

A acentuação possui função gramatical muito importante na língua terena, não tem relação com vogal aberta ou fechada, diferente do português. O acento agudo (´) tem a função de destacar sílaba tônica e mostrar que a próxima consoante é alongada e tom anivelado, ficando assim “*úte, tóhe, íti*”. O acento circunflexo (^), assim como o agudo, destaca sílaba tônica, porém a vogal será prolongada, mas a pronúncia é em tom decrescente, então “*pího (piho), tâki (taaki)*”. (EKDAHL & BUTLER, 2007, p. 4)

Existem regras para o posicionamento de acentos, quando há duas vogais diferentes, uma ao lado da outra, a acentuação se dará na segunda vogal. Antes de ser formada a regra, eram escritos tanto na primeira quanto na segunda vogal, ficava a critério de quem escrevia, não fazia diferença na pronúncia por ser um ditongo, a escolha por padronizar a posição da acentuação, nesse caso, partiu dos falantes, ficando “*tiú’iti, eúko, koâti, koêkuti*”. Há exceções para essa regra, quando as duas vogais estão no final da palavra, a acentuação ficará na primeira vogal, como “*nâum, hixôe*”. Quando for um vocativo a acentuação se dará no final da palavra, assim como “*kalivonó*”. O uso de hífen em terena se dá em palavras portuguesas em frases terenas como “*Miranda-ke yéno?*”. A acentuação é essencial, pois existem palavras em terena como “*íti*” que significa “*sangue*” e “*íti*” que significa “*você*”, em que a acentuação define o significado. (EKDAHL & BUTLER, 2007, p. 5)

A gramática quando utiliza de exemplos em português, os faz no masculino em alguns casos, porém em terena não há distinção de gênero na gramática, “*há’a*” significa tanto “*pai dele*” quanto “*pai dela*”, como também “*noínjoa*” que é “*eu a vi*” e “*eu o vi*”. (EKDAHL & BUTLER, 1979a, p. 15)

4. Considerações finais

O presente artigo tem um caráter embrionário, que será desenvolvido nos próximos anos sobre outros aspectos da língua.

O trabalho de organização da língua é um trabalho difícil, além de fatores práticos de descrição, há também fatores como o estético e o cultural. Tendo em vista que a quantidade de falantes tem diminuído com o passar dos anos, registrar a língua e buscar formas de revitalização é uma tarefa em caráter de urgência. A organização da gramática pelas autoras foi uma das formas de valorização da língua, norteando o falante e introduzindo o não falante ao funcionamento da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em 13-11-2016.

BUTLER, Nancy Evelyn; EKDAHL, Elizabeth (Bete) Muriel. *Aprenda terena*, vol. 1. Anápolis: SIL [*Summer Institute of Linguistics*], 1979. (Versão *on-line* com atualização da ortografia em 2012, disponível em: <<http://www-01.sil.org/americas/brasil/publcn/educ/AprTE-V1.pdf>>).

_____. *Aprenda terena*, vol. 2. Anápolis: SIL [*Summer Institute of Linguistics*], 1979. (Versão *on-line* de 2014, disponível em: <<http://www-01.sil.org/americas/brasil/publcn/educ/AprTE-V2.pdf>>).

EKDAHL, Elizabeth (Bete) Muriel; BUTLER, Nancy Evelyn. *Explicação da ortografia terena*. Sociedade Internacional de Lingüística, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www-01.sil.org/americas/brasil/publcn/ling/TEOrtho.pdf>>. Acesso em: 28-10-2016.

OLIVEIRA, Letícia Reis. *Empréstimos linguísticos do português na língua terena*. 2015. Dissertação (de mestrado). – UEMS, Campo Grande. Disponível em:

<http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/edc4fb6d0115090bccaa9167bb1cda17/teses_dissertacoes/3_edc4fb6d0115090bccaa9167bb1cda17_2016-04-03_17-47-21.pdf>.

**O SUJEITO NA SOCIEDADE:
A PERSPECTIVA DE UM "OLHAR" FILOSÓFICO
NAS PRIMEIRAS ESTÓRIAS, DE GUIMARÃES ROSA**

Ana Maria Rocha Soares (UESB)

anamarialiterata@yahoo.com.br

Márcio Roberto Soares Dias (UESB)

RESUMO

Discute-se em "O Espelho", da obra *Primeiras Estórias* (1962), de João Guimarães Rosa, os mecanismos político-ideológicos responsáveis pelo ajustamento e adequação do sujeito às convenções e normas do meio social do qual este é oriundo. No conto, João Guimarães Rosa nos apresenta um protagonista que faz uma reflexão sobre seu ser e sobre sua condição enquanto indivíduo social no mundo e, para tal, revela-se dotado de um discurso capaz de refletir e expressar, de forma consciente, as suas limitações enquanto sujeito autônomo, assim como capaz de questionar as razões que o limitam. Assim, as reflexões do narrador-personagem do conto vislumbram que comportamentos e ações do indivíduo estão, na maioria das vezes, em conformidade com uma ordem previamente estabelecida – os preceitos, as condutas, as funções. Nesse sentido, este trabalho discute, a partir da aludida obra, até que ponto o indivíduo pode ser considerado um ser autônomo na medida em que ele está, involuntariamente, submetido a papéis previamente delimitados por uma ordem social da qual é oriundo. Para isto, parte-se da perspectiva de Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012), de que a realidade – enquanto construto de aparelhos ideológicos dominantes – consegue ser, mediante os mesmos mecanismos ideológicos, aquela que determina comportamentos, ações e a identidade do sujeito. Ademais, reporta-se às contribuições de Henri Bergson, sobretudo quanto ao conceito de percepção discutido no livro *Matéria e Memória*. Por conseguinte, a nossa proposta parte da perspectiva de que aquilo que comumente se concebe como identidade do sujeito nada mais é que um "construto" político-ideológico previamente determinado que circunscreve e delimita esse indivíduo.

Palavras-chave: Sujeito. Filosofia. Guimarães Rosa. *Primeiras histórias*.

*...esse estar e não-estar,
/esse não-estar já sendo
/esse ir como esse refluir.*

Carlos Drummond de Andrade. (*Claro Enigma*).

Uma especificidade correntemente apontada por parte da crítica da obra de João Guimarães Rosa reside na capacidade que o autor tem de fundir elementos culturais de dois mundos tão diversos e, até certo ponto, antagônicos: o moderno e o tradicional (arcaico), o urbano e o rural. Conseguir transitar entre esses dois mundos e, especialmente, por dotar a

obra de realidades culturais tão distintas – mas que se fundem e coexistem – são singularidades que, conforme a crítica, tem garantido ao escritor mineiro a notoriedade e um espaço consagrado na história da literatura brasileira.

Além desses aspectos, outro que considero relevante na obra de João Guimarães Rosa é a habilidade que ele tem de se desdobrar enquanto escritor: além de prosador, João Guimarães Rosa é poeta e também filósofo. Suas narrativas – que se estendem entre contos e romance – já definiram um espaço bastante representativo ao autor no cenário artístico-cultural brasileiro. Os procedimentos de (des)articulação/(re)articulação da palavra, de desconstrução/reconstrução de sentidos, bem como de criação da língua (neologismos) já vislumbram um João Guimarães Rosa poeta. Por sua vez, a capacidade de refletir – e fazer refletir – o sentido da vida e da existência corrobora o João Guimarães Rosa filósofo. Mais precisamente neste terceiro aspecto recai o meu interesse para a discussão que aqui se engendra.

E, nesse propósito, "O Espelho", da obra *Primeiras Estórias* (1962), constitui, sem dúvida, uma das maiores expressões da inclinação metafísica do ficcionista. Se, por um lado, o poético na prosa do autor consegue suscitar uma reflexão atinente às imbricações político-culturais que perpassam o processo de adoção de uma modalidade linguística em detrimento de outras variedades; por outro lado, o filosófico na obra rosiana figura como uma estratégia discursiva que intenta desvelar mecanismos político-ideológicos responsáveis pelo ajustamento e adequações do sujeito às convenções e normas do meio social do qual ele é oriundo.

Outro procedimento estilístico vislumbrado na obra em questão recai sobre a adoção do narrador, o que não se dá de maneira casual. A depender da circunstância (ou realidade) a ser pretensamente representada, o nosso escritor outorga ao narrador um papel um tanto significativo. Para garantir maior credibilidade ao fato (experiência) que é descrita (e narrada), João Guimarães Rosa opta por um narrador cujo discurso (enunciado) condiz com a circunstância (ou problemática) sociocultural em que se inscreve esse sujeito. O processo de caracterização dessa circunstância a que se atenta o nosso autor - seja diante de uma questão ou problema mais prosaico ou informal, seja numa situação que requer um grau maior de abstração ou intelectualidade – pode ser observado pelo critério com o qual ele adota o narrador. O grau de escolaridade deste é condizente com uma circunstância discursiva específica de um homem econômica e culturalmente localizado.

A adoção da narrativa em primeira pessoa constitui, muitas vezes, uma forma de efetivar um discurso próprio de quem o produz. Quando para ilustrar a fala do homem interiorano (rural), por exemplo, João Guimarães Rosa se vale de um narrador cujo discurso é eminentemente oral porque proferido por quem efetivamente o produz. Por sua vez, quando em reflexões metafísicas sobre o sentido da vida e do homem, o prosador adota um narrador cujo grau de escolaridade lhe permite fazer abstrações que são da ordem de um interesse não só particular, mas de todo homem.

Em "O Espelho", o prosador faz uso de uma estratégia discursiva na medida em que traz um narrador cujo discurso evidencia uma linguagem culta que lhe garante uma autoridade para refletir sobre os mecanismos político-ideológicos que são responsáveis pelo aprisionamento do homem em relação a si mesmo e à própria vida. O narrador (cujo nome não é mencionado) faz uma reflexão sobre seu ser e sobre a sua condição enquanto indivíduo social no mundo. Narrador esse dotado de um discurso capaz de refletir e expressar, de forma consciente, as suas limitações enquanto sujeito autônomo, bem como capaz de questionar as razões que o tornam limitado.

Nesse sentido, este trabalho discute, a partir de "O Espelho", do aludido autor, até que ponto o indivíduo pode ser considerado um ser autônomo na medida em que ele está, involuntariamente, submetido a papéis previamente delimitados por uma ordem social da qual oriundo. Para tal, parte-se da perspectiva de Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012) de que a realidade – enquanto construto de aparelhos ideológicos dominantes – consegue ser, mediante os mesmos mecanismos ideológicos, aquela que determina comportamentos, ações, enfim o ser do sujeito. Por conseguinte, a nossa proposta parte da premissa de que aquilo que, na maioria das vezes, se concebe como identidade do sujeito nada mais é que um “construto” político-ideológico que antecede o sujeito e este, por sua vez, inconscientemente, o adota como naturalmente seu. E, nesse sentido, as reflexões do narrador-personagem do conto vislumbram que comportamentos e ações do indivíduo estão, na maioria das vezes, em conformidade com uma ordem previamente estabelecida – os preceitos, as condutas, funções, papéis.

O narrador, consciente de tal mecanismo, mostra-se capaz de simular uma situação mediante a qual ele tenta se reconhecer enquanto sujeito autônomo, enquanto indivíduo desvinculado das convenções e amarras que se lhe imprime o meio social de que faz parte. Utilizando-se

também de um "espelho", o empreendimento que o protagonista engendra consiste, primeiramente, reconhecer-se a si mesmo mediante o "outro" (do espelho).

Desse modo, efetivar esse processo de autoconhecimento implica necessariamente um conhecimento de si enquanto "outro" (concreto, acessível) para, posteriormente, empreender um processo de desfiguração/regressão do "outro" - através do qual o sujeito (eu) se encontra e se define - e, finalmente, se reconhecer enquanto sujeito autônomo do "outro". O processo pode ser resumido, mais ou menos, assim: na medida em que - para o sujeito - lhe falta seu ser (identidade), o "outro" do espelho figura como a própria realidade da qual o eu (que observa) quer se desvincular, uma vez que esta "anula" a identidade desse sujeito.

Processo esse em que o narrador adota o procedimento do "face a face" através do qual, conforme Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012) o "outro" consegue ser mais acessível e, por conseguinte, mais real para o "eu" do que quando do "eu" para si mesmo. Assim,

Na situação face a face o outro é plenamente real. [...] Entretanto só se torna real para mim no pleno sentido da "palavra" quando o encontro pessoalmente. De fato, pode-se afirmar que o outro na situação face a face é mais real para mim que eu próprio. (BERGER & LUCKMANN, 2012, p. 46)

E é "o espelho" que permite o embate entre o eu (sujeito) e o "outro" (eu), na perspectiva de um reconhecimento de um "eu" desvinculado (ou liberto) desse "outro". Este representa, assim, a roupagem de que o sujeito operante precisa se despir, uma vez que, para esse sujeito, o reconhecimento de si mediante o outro implica, necessariamente, o desconhecimento de si enquanto sujeito autônomo. Eis aí o segundo processo também intermediado pelo espelho. Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann conseguem, mais uma vez, elucidar tal engenho:

Por conseguinte, "aquilo que ele é" me é continuamente acessível. Essa acessibilidade é ininterrupta e precede a reflexão. Por outro lado, "aquilo que sou" não é acessível assim. Para torná-lo acessível é preciso que eu pare, detenha a contínua espontaneidade de minha experiência e deliberadamente volte a minha atenção sobre mim mesmo. Ainda mais, esta reflexão sobre mim mesmo é tipicamente ocasionada pela atitude com relação a mim que o *outro* manifesta. É tipicamente uma resposta "de espelho" às atitudes do outro. (BERGER & LUCKMANN, 2012, p.47).

No conto em estudo o protagonista mostra-se cético quanto à suposta crença do interlocutor de que o "espelho" (objeto) consiga ser fidedigno ao que reflete do homem - ou do fato -; bem como o protagonista questiona a suposta veracidade que comumente se atribui à fotografia. E,

por conta disso, o desafio à credibilidade do interlocutor (e/ou leitor): até que ponto confiar no que revela o "espelho" ou, até mesmo, no que se nos mostra a fotografia, que se presume ser mais fiel ao veraz?

E interpela o ouvinte: "O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho que nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho?" (ROSA, p.119). E continua a incitar o interlocutor:

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com o aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. [...] E onde situar o nível e ponto dessa honestidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? (ROSA, p. 119-120)

Como se vê, patenteia-se no conto a linguagem filosófica, a palavra poeticamente metafísica quando para expressar (e sugerir) as dúvidas existenciais do homem. João Guimarães Rosa tematiza, dessa maneira, a angústia do indivíduo quanto à necessidade de se reconhecer – e se definir – enquanto sujeito autônomo dentro de uma sociedade que, para se constituir enquanto realidade, utiliza-se de um processo "modelador" e, às vezes, "castrador" e que implica, necessariamente, a constituição do sujeito que dela faz parte.

Em "O Espelho", João Guimarães Rosa opta por esse narrador filosófico cuja concepção coincide com as ideias de Henri Bergson (*apud* BITTERBIER) acerca da percepção e consciência. Narrador esse que questiona a circunstância de vida - e, portanto, de realidade - previamente delimitada e imposta ao homem. E, enquanto indivíduo inserido nesse sistema, ele reflete as consequências da ação dos mecanismos ideológicos na construção desse homem (ser).

Nesse sentido, torna-se pertinente reportar às contribuições de Henri Bergson para esclarecer a discussão que, aqui, se empreende. No artigo intitulado "A percepção consciente segundo Bergson", Solange Bitterbier elucida o conceito de percepção quando ao discutir o capítulo I do livro *Matéria e Memória*, do aludido filósofo.

Ela parte da discussão de que Henri Bergson concebe o universo como um conjunto de imagens, dentre as quais se situa também o homem (ainda não constituído em sujeito; ou seja, enquanto corpo). Nesse universo, a imagem-corpo assume uma posição privilegiada por se tratar de um centro de indeterminação quando afetado por estímulos externos (outras imagens). Nesse caso, os estímulos levam o indivíduo - dentro desse campo de imagens (e de possibilidades) - a hesitar diante das opções de

escolha e, como tal, a agir.

A circunstância é mais ou menos assim: O sujeito, situado nesse campo de imagens, se encontra na situação de que a imagem do corpo [e do sujeito] prevalece sobre as demais mediante as afecções, as quais constituem o elemento diferenciador do sujeito em relação às demais imagens. Elas tanto podem impelir o sujeito a agir quanto levá-lo a uma hesitação diante dos estímulos. Daí a ação do sujeito mediante as possibilidades de escolha, já que tem que optar por uma ação possível da imagem-corpo, que, por sua vez, é o que permite a percepção. Esta dar-se-á a partir do proveito que o corpo - enquanto imagem privilegiada - possa ter das imagens ao seu redor. Nesse caso, o sujeito faz uma espécie de recorte dentre as imagens, destacando aquela que de imediato atende à sua intencionalidade. Quanto a esse processo, Solange Bitterbier (p. 236) esclarece: "Esse recorte da percepção é a representação da matéria. Nesse sentido, nossa representação nada mais é do que a imagem tomada isoladamente, destacando-se das demais".

E cita Henri Bergson:

O que é preciso para obter essa conversão [a passagem da imagem para a sua representação] não é iluminar o objeto, mas ao contrário obscurecer certos lados dele, diminuí-lo da maior parte de si mesmo, de modo que o resíduo, em vez de permanecer inserido no ambiente como uma *coisa*, destaque-se como um *quadro*. (BERGSON *apud* BITTERBIER, p. 264)

Ademais, para a discussão que aqui se propõe, torna-se pertinente, mais uma vez, considerar os estudos de Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann em *A Construção da Realidade* (2012), sobretudo, por considerarem, a partir de Marx, “a consciência do homem determinada por seu ser social” (p. 16) e, também, por destacarem o caráter intencional da consciência: de ser esta sempre dirigida a um objeto, de “tender para” algo já previamente delimitado (p. 37). Eles ressaltam, ademais, a capacidade que a consciência tem de transitar entre diferentes esferas da realidade e, portanto, de se deslocar de uma dada realidade para outra. Não obstante, dentre as realidades concebidas, a da vida cotidiana tem a primazia de ser adotada como de excelência, já que é esta que se apresenta ao sujeito de maneira mais intensa. É aquela imediata. É, consoante os estudiosos, aquela previamente constituída, definida e dada ao sujeito.

Por sua vez, a linguagem é o que constitui o instrumento de objetivação dessa realidade dotando-a de sentido, bem como é ela que determina a ordem em que essa realidade é constituída – e apreendida. A experimentação dessa realidade cotidiana se dá em diferentes graus de

aproximação, o que é determinado pelo grau de interesse ou premência do sujeito.

Levando-se, pois, em conta de que a linguagem, conforme Mikhail Bakhtin (2004), constitui o instrumento ideológico por excelência, esta discussão parte do pressuposto de “que não há pensamento humano que seja imune às influências ideologizantes de seu contexto social” (BERGER & LUCKMANN, p.22).

Discutindo a forma como o processo ideológico dominante atua sobre o indivíduo, Marilena de Souza Chauí (2004, p. 39 e 41) afirma:

A ideologia é uma das formas da *praxis* social: aquela que, partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de ideias ou representações sobre a realidade.

[...] o papel específico da ideologia como instrumento da luta de classes é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concretas.

Para tanto, é função da ideologia dissimular e ocultar a existência das divisões sociais como divisões de classes, escondendo, assim, sua própria origem. Ou seja, a ideologia esconde que nasceu da luta de classes para servir a uma classe na dominação; [...]

Diante disso, pode-se dizer que a ideologia constitui um dos maiores instrumentos de construção do que o indivíduo – inserido num dado grupo social – concebe como pertinente à sua identidade. A realidade imediata do sujeito constitui ao que lhe é anteriormente legado pela sociedade da qual ele é oriundo. O sujeito assume, assim, papéis, funções que uma ideologia dominante previamente determina.

É sabido que a maior preocupação de João Guimarães Rosa recai sobre as circunstâncias socioculturais específicas de uma dada região, sobretudo o sertão mineiro. E, mais precisamente dentro desse espaço geográfico, o mundo rural constitui a realidade de maior interesse do autor, tanto é que a maioria das suas narrativas é ambientada nessas regiões interioranas. Daí dizer que o escritor mineiro prioriza em sua obra a realidade da vida cotidiana: o modo de vida do vaqueiro, do capiaú, do jagunço.

Contudo, João Guimarães Rosa também consegue transitar de uma realidade cotidiana para mundos (ou zonas) diferentes. Nosso autor consegue fazer uma espécie de deslocamento da realidade circunstante para zonas desconhecidas ou vagas quando, por exemplo, em muitas de suas narrativas, personagens vivenciam circunstâncias que aludem à pos-

sibilidade de uma vida eterna como superação do mundo físico (ou vida cotidiana). É o que ocorre, por exemplo, no conto *A Terceira Margem do Rio*. Tal deslocamento de interesse (zona) – ou da consciência do autor – vislumbra o que Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012) defendem quanto à capacidade que tem nossa consciência de, embora tender para a apreensão do imediato, do cotidiano, conseguir transitar entre diferentes zonas (ou realidades).

"O Espelho" patenteia tal discussão. A história é contada por um narrador-personagem que relata uma experiência de vida própria. Com o fito de incitar o seu ouvinte (interlocutor) para uma reflexão existencial, bem como tentando angariar a credibilidade do ouvinte quanto ao que está sendo relatado, o narrador – com vistas a uma discussão pertinente à sua realidade imediata (cotidiana) simula uma espécie de experiência cuja realidade destoa daquela que a experiência cotidiana permite.

Assim, o grau de interesse do sujeito-narrador – ainda que preso à realidade imediata – se desloca para outra realidade com vistas a essa mesma realidade cotidiana. E, como tal, busca validar aquilo que, na ordem do seu interesse, pode ser também do interesse dos outros. Eis a razão de ele compartilhar a experiência realizada.

E a tomada de consciência do narrador revela-se num jogo de dois "espelhos". A posição de um (espelho da porta lateral) permite ao personagem ver-se a si mesmo no outro espelho (de parede):

Foi num lavatório de edifício público, por acaso. Eu era moço, comigo contente, vaidoso. Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos – um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício – faziam jogo. E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo, senão hediondo. [...] E era – logo descobri... era eu, mesmo! [...] (ROSA, p. 122)

Figuram aí, nesse jogo de imagens, duas realidades que se justapõem e, ao mesmo tempo, se contradizem: uma representada pela nova concepção (constatação) percebida pelo narrador; a outra, representativa da sociedade – realidade imediata do sujeito. A primeira corresponde aquela através da qual ele se vê imerso e atrelado aos valores da outra, vislumbrada pelo segundo espelho. Nesse processo, a segunda realidade (do primeiro espelho) interpõe-se sobre a primeira (segundo espelho) e é o que permite ao protagonista refletir sobre sua condição (não autônoma) dentro da primeira realidade (social) de que ele faz parte.

Portanto, o conto em questão serve ao nosso intento já que conse-

que ilustrar o que, aqui, se adota como concepção de realidade. Esta corresponde ao que, dentro de um campo de possibilidades que se apresentam ao sujeito, este adota aquilo que lhe for mais pertinente, aquilo que lhe sirva para uma determinada funcionalidade e, como tal, aquilo que será adotado como própria realidade. Nesse sentido, a realidade refletida no espelho (quando da experimentação) figura como a verdade que o indivíduo recebe (já que lhe é imposta) e a concebe como sendo sua. O "visto" no espelho constitui, desse modo, aquilo que já se esperava ser visto, uma vez que esse "visto" já é, por si mesmo, a realidade de quem espera ver. Assim: "Pouco a pouco, no campo-de-vista do espelho, minha figura reproduzia – se -me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes excrescentes". (ROSA, p. 125)

Em busca de sua essência, o protagonista busca anular tais elementos exteriores que se lhe impõem e que, para ele, são responsáveis pelo "disfarce do rosto externo" (ROSA, p. 126). Sua "viagem" metafísica constitui, assim, a busca do desconhecido em relação a si mesmo, a busca daquilo que aniquila seu ser enquanto sujeito autônomo. Pois conforme Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012, p. 174): "A sociedade apresenta ao candidato à socialização um conjunto antecipadamente definido de outros significados, que ele tem de aceitar tais sem possibilidade de optar por outro arranjo".

Buscando validar uma constatação acerca da realidade imediata, o narrador-personagem, conscientemente, se desloca para um fenômeno cuja realidade estaria a um grau maior de distância, seja da vida cotidiana do ouvinte, seja da nossa (enquanto leitor). Esse narrador-personagem depara-se com uma situação-problema (descoberta) e sua reação - dentre as opções do seu campo de visão - é questionar a constatação e compartilhá-la com o seu suposto interlocutor (ouvinte) ou mesmo leitor, de modo que esta outra realidade - com a qual acabou de se deparar - seja percebida (e constatada) também por aquele (s) a quem ele se dirige.

O narrador tem consciência de que a incorporação da situação-problema (constatação) à realidade cotidiana requer uma conscientização (ou ação) não solitária, já que ele faz questão de fazer saber ao interlocutor a sua singular descoberta (ou reflexão):

Se quer seguir, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda suponho nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho? (ROSA, p. 119)

E ele engendra tal discussão valendo-se de um espelho como ilustração da pertinência da ideia (constatação) por ele defendida. Num jogo discursivo/ideológico, deixa tácita ao seu interlocutor a ideia de homem enquanto sujeito construído pela sociedade que o circunda, e a sua estratégia de convencimento recai sobre o referido espelho. O “espelho” pode ser visto aí como uma metáfora da sociedade na qual o sujeito se insere; a imagem refletida como representação desse indivíduo imerso nessa realidade social. Portanto, “espelho” figurando a sociedade que delimita e circunscribe o sujeito. Espelho esse (sociedade) em que o narrador (homem) se vê e se reconhece nela na medida em que ela se reflete quando reflete o sujeito.

Como se sabe, a imagem que se reflete em um espelho se apresenta “emoldurada” ou circunscrita por um “frame”. Nesse caso, a moldura figura aí como a estrutura social que delimita o sujeito, ajustando-o às normas, prescrições e princípios por ela instituídos. Por sua vez, a imagem refletida corresponde ao que é previamente delimitado (ou esperado) pelo indivíduo. Nesse caso, o foco do olhar recai sobre o que corresponde às expectativas do observador. O olhar incide sobre o que o sujeito espera ver; aquilo que, por seu turno, corresponde ao que a sociedade delimita e dá como válido.

Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha na verdade feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito. Sou claro? O que se busca, então, é verificar, acertar, trabalhar um *modelo* subjetivo, preexistente; enfim ampliar o ilusório, mediante novas capas de ilusão. (ROSA, p. 123)

O narrador do conto tem consciência de que, ao se refletir no espelho, ele se depara com a imagem (realidade) que a sociedade legitimou como verdade, a qual ele, – até o momento antes da conscientização – adotara como sua realidade. E, diante de tal circunstância, a realidade imediata o impele a agir, visto que isso o incomoda enquanto ser que é, diferentemente dos outros, consciente. Circunstância essa previamente percebida e posta à prova apenas para ser ratificada e, conseqüentemente, alterada para outra possibilidade de visão de si mesmo. Isso se dá quando o cotidiano da realidade imediata é interrompido pelo aparecimento do problema: a tomada de consciência de si enquanto sujeito que anseia por autonomia. O que leva esse sujeito – inserido nessa realidade imediata – a integrar o problemático de tal circunstância à rotina não problemática da (sua) vida cotidiana:

Desde aí, comecei a procurar-me – ao eu por detrás de mim – à tona dos

espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. Isso, que se saiba, antes ninguém tentara. [...] Eu, porém, era um perquiridor imparcial, neutro absolutamente. O caçador do meu próprio aspecto formal, movido por curiosidade, quando não impessoal, desinteressada; para não dizer o urgir científico. Levei meses. (ROSA, 122-123)

Se, conforme Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012), a consciência é intencional, o olhar (no espelho) recai sobre aquilo que o sujeito já determinou (e espera) antes mesmo de se olhar. A realidade observada, vista corresponde à realidade anteriormente adotada pelo sujeito, a qual também não deixa de ser uma manifestação da realidade cotidiana: "Sendo assim, necessitava eu de transverberar o embuço, a travisagem daquela *máscara*, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa – a minha vera forma. Tinha de haver um jeito. Meditei-o. Assistiram-me seguras inspirações". (ROSA, p. 123)

Ciente disso, daí a necessidade do protagonista de simular uma projeção de anulação de si mesmo enquanto sujeito previamente definido:

Concluí que, interpenetrando-se no disfarce do *rosto externo* diversas componentes, meu problema seria o de submetê-las a um bloqueio "visual" ou anulamento perceptivo, a suspensão de uma por uma, desde as mais rudimentares, grosseiras, ou de inferior significado. Tomei o animal para começo. (ROSA, p. 124)

Diante do "bloqueio visual" ou "anulação perceptiva", a então perplexidade diante do consumado da experiência – a perda da alienação. A surpresa ao constatar a plena conformidade ao que o homem é submetido: a um "entrecruzar de influências" (ROSA, p. 126) que, subtraídas, não lhe restava nada:

Um dia... [...] Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada. [...] Eu não tinha formas, rosto? Apalpei-me, em muito. Mas, o invisto. O ficto. O sem evidência física. Eu era – o transparente contemplador?... [...]

E a terrível conclusão: não haveria em mim uma existência central, pessoal, autônoma? Seria eu um... des-almado? Então, o que se me fingia de um suposto *eu*, não era mais que [...] um entrecruzar-se de influências, e tudo o que mais na impermanência se indefine? (ROSA, p. 126)

Assim, ao se deparar com o nada de imagem no espelho, com o vazio de si mesmo – enquanto imagem e enquanto ser – a constatação de que a existência do homem só se justifica enquanto ser inserido num grupo social, em meio a instituições que o antecedem e que lhe determinam papéis socialmente compartilhados; enfim, enquanto homem que se

constrói na medida em que é construído pela sociedade. O que corrobora as considerações de Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012):

[...] Tem uma história que antecede o nascimento do indivíduo e não é acessível à sua lembrança biográfica. Já existia antes de ter nascido e continuará a existir depois de morrer. [...] A biografia do indivíduo é aprendida como um episódio localizado na história objetiva da sociedade. [...] As instituições estão *aí*, exteriores a ele, persistentes em sua realidade, queira ou não. [...] Têm um poder coercitivo sobre ele, tanto por si mesmas, pela pura força de sua facticidade, quanto pelos mecanismos de controle geralmente ligados às mais importantes delas. (BERGER & LUCKMANN, 2012, p. 84)

Daí talvez a constatação de que a identidade do sujeito é construída na medida em que é partilhada e construída por outros membros do grupo social do qual ele faz parte. A constatação de que a realidade do sujeito só se efetiva quando constituída da realidade social em que ele se insere e, paradoxalmente, também a constrói. Aí, sim, a identidade do sujeito se confunde com a própria realidade de que ele, enquanto ser social, é, conforme Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012), construto e construtor. Assim: “A identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada *juntamente com* este mundo”. (BERGER & LUCKMANN, 2012, p. 171)

Não obstante a indignação diante do não-rostro (do nada), algo o surpreende: “Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz [...] Que luzinha, aquela, que de mim se emitia, para deter-se acolá, refletida, surpresa?” (ROSA, p. 127)

Essa “luz” que se mostra, porém - ou porque foge ao alcance de compreensão do narrador, ou porque ele se nega a revelar – fica no obscurantismo. Tarefa essa que ele delega ao interlocutor: “Se quiser, infra o senhor mesmo” (ROSA, p. 127). Essa “luz” talvez consiga figurar uma perspectiva de “mobilidade” do sujeito ante o constatado. Será que o seu refletir, o seu questionar diante do “velado” já não se mostra uma conquista? Esse olhar perquiridor, lançado ao interlocutor, não constitui também uma espécie de “luz” para uma futura conscientização?

Desse modo, todo esse procedimento do protagonista só se efetiva na medida em que ele, cômico da forma como a percepção da realidade se dá, se instrumentaliza do mesmo mecanismo de percepção dessa realidade: a simulação proporcionada por um “olhar” conscientemente alheio ao que se encontra envolto ao sujeito. O que ratifica a concepção bergsoniana, aqui, considerada:

Mas, era principalmente no *modus* de focar, na visão parcialmente alheada, que eu tinha de agilitar-me: *olhar não-vendo* (grifo meu). Sem ver o que, em “meu” rosto, não passava de *reliquat* bestial. Ia-o conseguindo? [...]

Saiba que eu perseguia uma realidade experimental, não uma hipótese imaginária. E digo-lhe que nessa operação fazia reais progressos. Pouco a pouco, *no campo-de-vista* (grifo meu) do espelho, minha figura reproduzia-se-me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes excrescentes. [...]

Como se vê, o grau de consciência do narrador se dá numa proporção tão elevada a ponto de, com o fito de fundamentar sua concepção, escolher um objeto como um “espelho” como ilustração da sua teoria. Nessa experiência específica, a imagem que se reflete no espelho constitui o foco em que o olhar do sujeito (personagem) incide; constitui, desse modo, o objeto de atenção porque previamente percebido e, por conseguinte, concebido como realidade desse sujeito.

Essa imagem que se revela ao sujeito (que observa) é aquela que é previamente concebida, resultante de uma percepção e, conseqüentemente, de uma consciência. Revela, portanto, uma imagem que ratifica tanto a expectativa quanto a concepção (de vida) previamente delimitada por esse indivíduo: o narrador (sujeito) vê o que já espera ver. A sua concepção de indivíduo delimitado pelas convenções sociais já se manifesta *a priori* na consciência do narrador e, como tal, a imagem refletida constitui, para ele, aquilo que ele, de antemão, já determinara (ou de que já tivera consciência).

Daí todo o cuidado com o “tempo” e com os “olhos”: “Ah, o tempo é o mágico de todas as traições... E os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais”. (ROSA, p. 120)

O narrador tem consciência de que os olhos, conquanto elementos responsáveis pela visão (o enxergar), são os mesmos responsáveis pela “cegueira” na medida em que focalizam apenas aquilo que é do interesse ou da realidade imediata desse indivíduo. Os olhos orientam para um fim (objeto) que, por sua vez, é aferido por um sujeito que previamente o percebeu e o delimitou:

Os olhos, por enquanto, são a porta do engano; duvide deles, dos seus, não de mim. Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latente mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então? (ROSA, p. 120)

Olhos contra os olhos. Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis, no centro do segredo [...]. (ROSA, p. 123)

Nos trechos, patenteia-se a consciência de que o “enxergar” (ou visão) do indivíduo é delimitado pela realidade imediata (sociedade). Assim, o espelho reflete a imagem pré-concebida de alguém que intenta ver nada mais do que o reflexo. Se, por um lado, os olhos veem; por outro, eles “cegam”. Desse modo, o olho cujo papel é ver, apreender o veraz é, paradoxalmente, o elemento que induz ao engano. O olho é o que orienta ou direciona ao ponto de interesse do sujeito. É o responsável pela “cegueira” do indivíduo quando o desvia daquilo que não é do interesse da consciência. O olhar consegue obscurecer aquilo que o rodeia. Nesse sentido, o olho é aquilo no interior (ou na presença) dessa realidade cotidiana, consegue marcar sua ausência. A presença só se dá com aquilo que é centro (ou foco) de atenção do sujeito.

Então a constatação: se os olhos – que deveriam enxergar – enganam, isso se deve ao fato de que os olhos - enquanto elementos condicionados a uma resposta imediata ao corpo (de que eles fazem parte) - se dirigem (quando percebem) ao que de imediato seria uma resposta satisfatória ao corpo. Daí dizer que a percepção se dá somente na medida em que o objeto do campo de visão do sujeito responde satisfatoriamente ao que Henri Bergson chama “afecções” do corpo (desse sujeito).

Não obstante, se, por um lado, os “olhos” enganam; por outro, eles – paradoxalmente - figuram como o único instrumento de “desvio” em relação ao engano, uma vez que, diante da mudança ininterrupta da “máscara” social adotada pelo sujeito, os únicos elementos que se mostram constantes, imutáveis são “os olhos” - diferentemente das “outras componentes, contingentes e ilusivas” (ROSA, p. 125). Os olhos constituem, assim, o instrumento de “descoberta” do velado, a tentativa desvendar o “segredo” oculto ao próprio eu: “Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis, no centro do segredo. Se é que de mim não zombassem, para lá de uma máscara. Porque o resto, o rosto, mudava permanentemente”. (ROSA, p. 123)

Daí os “olhos” permitirem, em circunstância rara, o sujeito adentrar o interior do espelho (em que o homem se reflete). Este instrumento, ainda que circunscrito pelo “frame” – aqui compreendido como a estrutura social -, nem sempre consegue controlar as “brechas” que se interpõem em certos “vãos” ou sobras da própria estrutura. E, como tal, alguns (bem poucos) indivíduos às vezes conseguem se infiltrar nesses hiatos garantindo, assim, uma relativa mobilidade dentro dessa estrutura. Afinal, o interior do espelho dá espaço a uma extensão, a um fundo (desconhecido) que, conquanto a limitação (ou enquadramento) do indivíduo a um todo

fechado, tal fundo permite-lhe uma rearticulação ou reajustamento interno que, se por um lado, não chega a impactar significativamente na estrutura como um todo, por outro lado chega a interferir decisivamente no processo de conscientização do sujeito.

E a postura do narrador se enquadra nesse perfil de homem que “desestabiliza” as estruturas convencionais, uma vez que, nesse processo de conscientização, ele metaforiza o indivíduo social que questiona as determinações externas. Ele consegue ser o sujeito que, dentro de um grupo específico, se “desvia” na medida em que reflete e se conscientiza da ordem a que é submetido. Assim como chama a atenção do interlocutor (e demais) quanto ao alheamento em que este vive:

O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo, constante. Não vê, porque mal advertido, avezado; diria eu: ainda adormecido, sem desenvolver sequer as mais necessárias novas percepções. Não vê, como também não se veem, no comum, os movimentos translativo e rotatório deste planeta Terra, sobre que os seus e os meus pés assentam. Se quiser, não me desculpe; mas o senhor me compreende. (ROSA, p. 123)

Desse modo, a mobilidade do sujeito dá-se de maneira relativamente autônoma na medida em que ele supera (e questiona) aspectos da realidade imediata apenas para si mesmo. Contudo, tal mecanismo não chega a se efetivar na realidade cotidiana na medida em que não chega a desestruturar ou interferir mais diretamente no todo social. A mobilidade do personagem-narrador, por exemplo, só se dá no limite que se lhe permite a ordem social. Sua reflexão se efetiva apenas no âmbito de uma realidade deslocada. A interferência do sujeito se dá apenas enquanto ser consciente, reflexivo; enquanto sujeito que se reconhece nos limites de um sistema cuja estrutura o precede e, por conseguinte, se lhe impõe. Nesse sentido, o sujeito se revela autônomo enquanto alguém capaz de enxergar os mecanismos de uma estrutura que se orienta – e orienta – mediante ações ideologicamente veladas. A postura do narrador-personagem é aquela que, conforme Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012), caracteriza o “intelectual revolucionário”:

Assim como o intelectual que se afasta necessita de outros que o ajudem a manter suas definições discordantes da realidade, assim também o intelectual revolucionário necessita de outros para confirmar suas concepções dissidentes. (BERGER & LUCKMANN, 2012, p. 164)

Assim, a opção do personagem-narrador - por contar ao interlocutor (ou leitor) a experiência cujo resultado é dissonante daquele que a realidade social lhe imprime - ilustra a circunstância definida por Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2012) de que “O intelectual revo-

lucionário precisa de outros que mantenham para ele a realidade (isto é, a plausibilidade subjetiva em sua própria consciência da ideologia revolucionária)". (BERGER & LUCKMANN, 2012, p. 164)

O estado de consciência do narrador - assim como a sua interpelação ao suposto interlocutor (que também pode ser o leitor) diante da constatação - evidencia uma postura que contraria e subverte essa ordem social em que esse sujeito se insere. Ciente desse papel, eis a razão da simulação engendrada pelo narrador: despir-se da roupagem anteriormente estipulada por uma ordem social, desacomodar-se das "acomodações", desvencilhar-se das intervenções e imposições de uma sociedade que delimita, prescreve, enfim que define o homem. Tanto é que ele - o narrador - simula uma circunstância que o obriga a se "desviar" da constatação previamente assegurada:

 Sendo assim, necessitava eu de transverberar o embuço, a travisagem daquela *máscara*, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa - a minha verdadeira forma. Tinha que haver um jeito. Meditei-o. Assistiram-me seguras inspirações. (ROSA, p. 123)

A constatação de que a identidade do sujeito é construída na medida em que é partilhada e construída somente com o grupo social do qual ele faz parte. A constatação de que a realidade do sujeito só se efetiva quando constituída da realidade social em que ele se insere e, paradoxalmente, também a constrói. O que evidencia a revelação de um indivíduo ideologicamente construído pela sociedade. Diante do consumado, fica a dúvida: se "a "vida" consiste em experiência extrema e séria [...] exigindo o consciente alijamento, o despojamento de tudo o que obstrui o crescer da alma [...]" (ROSA, p. 128). Se isso compromete, ou não, a autonomia ou a essência do ser (indivíduo), eis a questão: "*Você chegou a existir?*" Tarefa filosófica essa que nosso protagonista delega ao interlocutor.

Talvez aí a verdade - ou a essência do narrador - esteja nas mãos do menino: "E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto [...] E era não mais que: rostinho de menino, de menos-que-menino, só. Só". (ROSA, p. 127)

Pode-se arriscar a dizer, desse modo, que o horizonte espacial permitido pelo "fundo" do espelho consiste nessa "viagem simulada" quando o narrador se aventura em busca do encontro consigo mesmo, longe das interferências que lhe são imputadas socialmente. Contar tal experiência para o ouvinte se revela numa forma de objetivar essa realidade que, sendo só dele - da sua própria consciência -, precisa ser rea-

firmada ou validada como verdade que também se intenta legitimar.

"O Espelho" vislumbra, desse modo, a visão (percepção) na perspectiva que Henri Bergson ilustra: um "cone" que se afunila em direção ao que a sociedade adota como válido (ou verdade). O narrador-personagem, contudo, consegue se desviar do seu itinerário e se atentar um pouco ao que se encontra ao seu redor e, desse modo, consegue perceber aspectos que o rodeiam e que, no entanto, passam despercebidos pela maioria.

O empreendimento do nosso escritor com a aludida obra consegue fazer da ficção um instrumento que, não só promove uma reflexão mais aguda acerca de questões de ordem existencial e ideológica, como também – e, sobretudo – consegue, mediante a simulação com o "espelho", aqui discutida, fazer do leitor alguém que consiga se atentar às circunstâncias mais cotidianas e que, na maioria das vezes, nem são vistas (ou percebidas).

"O Espelho" consegue, desse modo, vislumbrar um procedimento que, talvez, somente a ficção seja capaz de empreender: deslocar o sujeito do itinerário costumeiro - para o qual os seus "olhos" sempre o orientam -, e lançar esse olhar, mais inquiridor, para aquilo que o circunda. Artifício esse de João Guimarães Rosa que vislumbra o que Franklin Leopoldo e Silva (1992) atribui à literatura: de ela conseguir ser o meio de nos fazer ver – ou alcançar – aquilo que, a olhos vistos, nem sempre são "apreendidos". Ou seja, a literatura de João Guimarães Rosa é capaz de nos fazer perceber aquilo que, embora ao nosso redor, sempre nos passa despercebido. Ela cumpre o papel de que, quando inseridos no "campo de imagens" (aludido por Henri Bergson), consigamos desviar-nos do nosso olhar em "cone" e passemos a enxergar o que a vida na sua realidade cotidiana não consegue nos mostrar. Assim, o "não-visto" passa a ser visto na possibilidade que só mesmo a literatura é capaz de permitir. Rosa remete-nos, por conseguinte, a uma visão menos limitada e menos imediatista de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: história e literatura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Trad.: Floriano de Souza Fernandes. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BITTERBIER, Solange. A percepção consciente segundo Bergson. *Cadernos da Graduação*, Campinas, n. 8, p. 259-266, 2010. Disponível em:

<<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cadernosgraduacao/article/view/551/435>>.

_____. Tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 19-32.

CHAUI, Marilena de Souza. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 2000.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Bergson, Proust: tensões do tempo. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 141-154.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2008.

**O USO DA TECNOLOGIA NA CRIAÇÃO DE HQS
NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA
COM ALUNOS DO 6º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Gracyella Gonzaga Arantes (UEMS)

gracyellagonzagaarantes@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Com o crescimento da evolução das tecnologias é perceptível a integração das diferentes mídias que estão servindo também para ampliar os processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Os desafios presentes nas escolas atuais, principalmente as de rede pública, demonstram que o ensino de língua portuguesa está muito além de orientações aos alunos para que tenham condições de interpretar e ler textos escritos, a escola se depara, atualmente, com a tarefa de contextualizar a cultura escolar a um conjunto de mídias distribuído na grande rede, no qual Wim Veen (2009) denomina uma geração cujo modo de ser é digital, não analógico, diferindo, portanto, de qualquer outra do passado. Esta geração tem acesso não somente ao texto escrito, mas a um conjunto de imagens dinâmicas que tem como suporte tanto a televisão quanto o computador, expandindo-se em direção aos jogos eletrônicos e a toda espécie de *players*. Com a presença da tecnologia no contexto educacional, podemos perceber a diversidade de estímulos que devemos apresentar aos nossos alunos para que possam adquirir o conhecimento multidimensional, interdisciplinar e plural para o alcance dos objetivos propostos pelos professores no processo de ensino. Andréia Alvim Bellotti Feital (2006) destaca que a presença da tecnologia propõe novos arranjos ao processo de ensino e aprendizagem que, por consequência, exigem do docente uma postura diferenciada. As histórias em quadrinhos (HQs) da atualidade possuem mais um elemento gráfico na sua composição, que aparece como um prolongamento do personagem, isto proporciona maior dinamização na leitura: são os balões de fala dos personagens. É esta dinamização da leitura que consideramos importante para os alunos em processo de aprendizagem e ampliação do conhecimento, pois permite que ela se empolgue e produza textos maiores e cada vez mais complexos, fazendo uso de um recurso atraente como o computador e de um gênero textual rico e divertido como as histórias em quadrinhos.

Palavras-chave: Tecnologia. Histórias em quadrinhos. Língua portuguesa.

1. Introdução

Com o crescimento da evolução das tecnologias é perceptível a integração das diferentes mídias que estão servindo também para ampliar os processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Os desafios presentes nas escolas atuais, principalmente as de re-

de pública, demonstram que o ensino de língua portuguesa está muito além de orientações aos alunos para que tenham condições de interpretar e ler textos escritos, a escola se depara, atualmente, com a tarefa de contextualizar a cultura escolar a um conjunto de mídias distribuído na grande rede, no qual Wim Veen (2009) denomina uma geração cujo modo de ser é digital, não analógico, diferindo, portanto, de qualquer outra do passado. Esta geração tem acesso não somente ao texto escrito, mas a um conjunto de imagens dinâmicas que tem como suporte tanto a televisão quanto o computador, expandindo-se em direção aos jogos eletrônicos e a toda espécie de *players*.

Com a presença da tecnologia no contexto educacional, podemos perceber a diversidade de estímulos que devemos apresentar aos nossos alunos para que possam adquirir o conhecimento multidimensional, interdisciplinar e plural para o alcance dos objetivos propostos pelos professores no processo de ensino.

Para Luís Paulo Leopoldo Mercado (1999), a entrada das tecnologias nas salas de aula facilita a criação de projetos pedagógicos, trocas interindividuais, comunicação à distância, redefinindo o relacionamento estabelecido entre professor-aluno. Neste contexto, os professores deixam de ser líderes oniscientes e os materiais pedagógicos evoluem de livros-texto para programas e projetos mais amplos. As informações são mais acessíveis, os usuários escolhem o que querem e todos se tornam criadores de conteúdos.

A prática pedagógica se relaciona com domínio de conteúdo, aquisição de habilidades e busca de estratégias que viabilizem a aprendizagem em cada situação de ensino. Estes são fatores fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Andréia Alvim Bellotti Feital (2006) destaca que a presença da tecnologia propõe novos arranjos ao processo de ensino e aprendizagem que, por consequência, exigem do docente uma postura diferenciada. Disso ocorre que o professor, em suas práticas pedagógicas, além do giz e do quadro-negro ou quadro-branco que hoje está presente na maioria das escolas municipais, precisa incluir os comandos eletrônicos, novos ambientes de aprendizagem e metodologias que permitam construir e aplicar o conhecimento à realidade presente e futura desse aluno.

Nesse sentido, as histórias em quadrinhos fortalecem o imaginário do leitor, desenvolvem sua capacidade de compreensão e utilização dos vários sentidos. Pela diversidade de personagens, situações, contextos,

histórias e representações são inúmeras as oportunidades para aproveitá-las na organização e planejamento de situações em que sejam utilizadas como recursos de aulas práticas, dinâmicas e também de projetos educacionais. As histórias em quadrinhos, além de inseridas nos mais diversos meios de comunicação, são cada vez mais aceitas pelos alunos, influenciando sua formação.

Sonia Maria Bibe Luyten (1985, p. 11) define de forma sintética as histórias em quadrinhos, segundo ele: “Elas são formadas por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita numa sequência narrativa contínua”. No entanto, as histórias em quadrinhos atuais possuem mais um elemento gráfico na sua composição, que aparece como um prolongamento do personagem, isto proporciona maior dinamização na leitura: são os balões de fala dos personagens.

É esta dinamização da leitura que consideramos importante para os alunos em processo de aprendizagem e ampliação do conhecimento, pois permite que ela se empolgue e produza textos maiores e cada vez mais complexos, fazendo uso de um recurso atraente como o computador e de um gênero textual rico e divertido como as histórias em quadrinhos.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de atividade que foi desenvolvida com alunos de 6º ano de uma escola municipal nas aulas de língua portuguesa utilizando como auxílio pedagógico a tecnologia da sala de recursos tecnológicos presente na escola com a mediação da professora permitindo ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades e competências do uso de computadores e da criação do gênero textual histórias em quadrinhos.

2. Revisão da literatura

As reflexões desse artigo têm como objetivo apresentar os resultados obtidos durante as aulas de Língua Portuguesa com 28 alunos do 6º ano A do ensino fundamental do período matutino de uma escola municipal no desenvolvimento de criação individual e em duplas de histórias em quadrinhos utilizando como recursos pedagógicos e tecnológicos *softwares* dos computadores da sala de informática na escola mediados pela professora regente da turma e pela coordenadora de tecnologia da sala de informática.

O termo tecnologia educacional foi usado por Paulo Gileno Cysneiros (1998) para se referir ao tratamento de novas abordagens de co-

municação e informação nos sistemas de ensino. Há muito tempo se fala que as instituições de ensino, por serem compreendidas como espaço de construção e socialização de saberes, representam meios sociais que deveriam ter as tecnologias incorporadas em seus currículos. (GIRARDI, 2011)

Encontram-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*

[...] as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio e a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (BRASIL, vol. 2, p. 24)

Nesse sentido cabe à escola saber integrar e trabalhar com a tecnologia no ambiente escolar, objetivando a aprendizagem do aluno e não apenas a transmissão do conteúdo curricular e oportunizando aos alunos novos caminhos para a obtenção do conhecimento no qual a tecnologia pode oportunizar.

Segundo Luís Paulo Leopoldo Mercado (2002), a interconexão entre as redes de computadores permite que a aprendizagem ocorra frequentemente no ambiente no espaço virtual, e este precisa ser inserido às práticas pedagógicas, sendo a escola um ambiente de maior interação social.

Segundo Vani Moreira Kenski (2007, p. 43),

Tecnologia e educação são conceitos indissociáveis. Educação diz respeito ao processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. Para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases da educação.

É importante a criação de novos ambientes de aprendizagem e de dinâmicas sociais para o uso das tecnologias e é na escola que muitos alunos principalmente de escola pública, terão oportunidade de inserção no mundo virtual. Espaços educacionais que contam com o computador como ferramenta facilitadora da aprendizagem e atende às demandas da sociedade contemporânea contribui para o desenvolvimento do sujeito num mundo globalizado no qual tudo ele pode ter acesso apenas com um *click*.

Liliana Maria Passerino (2001, p. 04) observa que "As tecnologias

aplicadas à educação devem ter como função principal serem ferramentas intelectuais que permitam aos alunos construir significados e representações próprias do mundo de maneira individual e coletiva".

O gênero textual das histórias em quadrinhos vai muito além das variedades de temas, gêneros, público-alvo e têm uma grande dimensão nacional e internacional, pois com a evolução da tecnologia é necessário destacar o importante e imprescindível papel da *internet* na popularização, distribuição e divulgação dessas histórias em quadrinhos.

As histórias em quadrinhos, no formato em que são apresentadas hoje, têm sua origem nos jornais americanos, no século XIX, com um personagem constante, sequência narrativa de imagens e o balão com texto.

No Brasil, a publicação de histórias em quadrinhos data no início do século XX e têm uma longa história junto à educação. *O Tico-Tico* foi a primeira revista brasileira de quadrinhos. Publicada em 1905, trazia, além das histórias em quadrinhos, contos, concursos, seções instrutivas. No fim da década de 1990 e início do século XXI, histórias em quadrinhos surgem na *Internet*.

O aumento do número de leitores das histórias em quadrinhos proporcionou um canal de comunicação viável para as histórias em quadrinhos, além de altamente lucrativo para os empresários do ramo. (VERGUEIRO, 2004) Os Estados Unidos foram o contexto apropriado para o desenvolvimento das histórias em quadrinhos, devido a todas as vantagens, sejam as tecnológicas, sejam as de amparo econômico e social para a consagração total que existe em torno das histórias em quadrinhos.

É esta dinamização da leitura que consideramos importante para o aluno em processo de aprendizagem e ampliação do conhecimento, pois permite que ele se empolgue e produza textos maiores e cada vez mais complexos, fazendo uso de um recurso atraente como o computador e de um gênero textual rico e divertido como as histórias em quadrinhos. Maria Cristina Torres Felippin (2004) afirma que

O uso da informática na educação tem como objetivo promover a aprendizagem do aluno, ajudando na construção do processo de conceituação e no desenvolvimento de habilidades importantes para que ele participe da sociedade do conhecimento. Esse uso é efetivo através de softwares educacionais capazes de tornar a prática do educador e do educando algo prazeroso. (FELIPPIN, *apud* MORELLATO, 2006, p. 3)

Com a evolução da tecnologia na educação, hoje é possível utilizar diversos *softwares* educacionais que despertem a imaginação e a criatividade dos alunos ao mesmo tempo em que se estimula a produção da escrita por meio de ferramentas próprias de editores de textos como no caso da produção das histórias em quadrinhos.

As histórias em quadrinhos fortalecem o imaginário do leitor, desenvolvem sua capacidade de compreensão e utilização dos vários sentidos. Pela diversidade de personagens, situações, contextos, histórias e representações são inúmeras as oportunidades para aproveitá-las na organização e planejamento de situações em que sejam utilizadas como recursos de aulas práticas, dinâmicas e também de projetos educacionais. As histórias em quadrinhos, além de inseridas nos mais diversos meios de comunicação, são cada vez mais aceitas pelos alunos, influenciando sua formação.

Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2012), a utilização das ferramentas de comunicação permite estimular um processo de mudança de postura tanto do professor quanto do aprendiz, sendo assim é relevante a participação do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem para permitir que o aluno desenvolva habilidades e seja capaz de realizar a atribuição de significados importantes.

Emerson Rolkowski (2011) diz “[...] o papel da tecnologia no processo ensino-aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar”. “O uso da tecnologia está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente’”

Acreditamos que se direcionarmos o uso das tecnologias de forma pedagógica, teremos resultados positivos na aprendizagem dos alunos. No caso do uso dessa prática pedagógica na aula de língua portuguesa, é possível despertar no aluno o gosto pela leitura e a produção de textos de maneira lúdica e dinâmica. Para isso, é necessário que os alunos envolvidos se comprometam com esta proposta e sobre tudo com a aprendizagem que ela pode proporcionar.

Marcos Tarcísio Masetto (2010) confirma a importância dessas tecnologias em sala de aula, embora seja importante lembrar que essas tecnologias têm um valor apenas se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. Sendo necessário o professor está sempre reavaliando seu projeto didático pedagógico.

Segundo José Manuel Moran (1995, *apud* MAINART; SANTOS, 2010, p. 04):

A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis. A presença dos recursos tecnológicos na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

A realização de atividades de produção de histórias em quadrinhos, utilizando recursos tecnológicos como o computador, permite que se aprendam técnicas e que se criem histórias e personagens, se aventurem por paisagens ou que reproduzam histórias já conhecidas na literatura.

O uso das histórias em quadrinhos como recursos pedagógicos permite ao aluno o uso de diversas habilidades como, por exemplo, coerência e coesão na estruturação de sentido da história com início, meio e fim, o uso de diferentes linguagens e ampliação do vocabulário na construção das falas dos personagens, a criatividade na transmissão do pensamento entre outras vantagens.

As histórias em quadrinhos podem contribuir para desenvolver a capacidade de análise, interpretação e reflexão do leitor/escritor, assim como despertar maior interesse pela leitura e escrita. Por essas razões, as histórias em quadrinhos deixaram de ser vistas como leitura infantil e de entretenimento, para tornarem-se recursos pedagógicos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, criativo e pessoal dos alunos principalmente nas aulas de língua portuguesa que trabalha diretamente com esse gênero textual que tem crescido mais a cada dia a sua utilização no ambiente escolar das mais diversificadas formas até com o uso da tecnologia por exemplo.

3. Metodologia

As atividades propostas pela professora regente da turma tiveram como objetivo principal estimular a criatividade dos alunos do 6º ano A da escola municipal que apresenta 28 alunos frequentes com idade média de 10 a 14 anos no período matutino, sendo 10 meninas e 18 meninos para confecção de histórias em quadrinhos a princípio em sala de aula divididos em grupos, sendo formados 7 grupos de 4 alunos nos quais recebe-

ram da professora regente total autonomia para a criação dos personagens, diálogos e espaço das histórias em quadrinhos por eles produzidas.

Após 4 dias (oito horas aulas) em sala de aula, no decorrer de 3 semanas no período de 18 a 31 de agosto de 2016, os alunos foram estimulados a dar continuidade para a atividade proposta na sala de informática utilizando os computadores nos quais devido a quantidade de máquinas os alunos ficam sentados em duplas e fazem as atividades propostas sempre juntos. O recurso pedagógico e tecnológico utilizado para a execução das histórias em quadrinhos foi o *software* denominado HagáQuê que os alunos conseguiram executar em 3 dias (seis horas aulas) no decorrer de três semanas no período de 1º a 16 de setembro de 2016 com intervenções da professora regente e da professora/coordenadora responsável pela sala de tecnologia.

Durante esse período de quase um mês foi possível verificar a empolgação e felicidade dos alunos em produzirem as histórias em quadrinhos com total autonomia principalmente por estarem demonstrando suas habilidades e criatividades nas produções junto aos colegas que eles escolheram para fazer parte dos grupos e designaram as funções que cada integrante iria exercer nas produções das histórias.

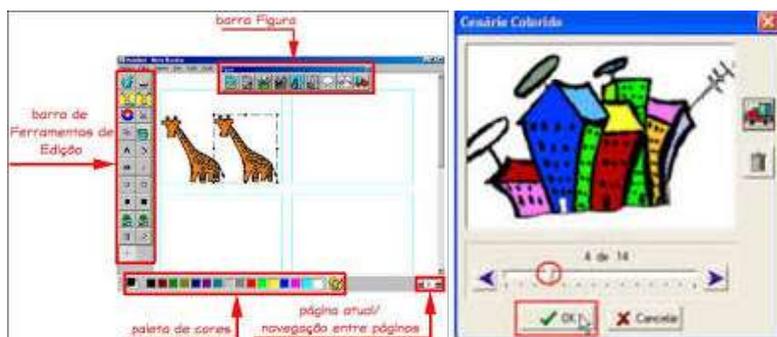
Em sala de aula foi perceptível a dificuldade de alguns alunos em entrarem em acordo com os colegas do grupo na parte de produção da escrita das histórias, pois a parte dos desenhos e da decoração foi mais fácil de ser decidido em grupo.

Quando a atividade deu continuidade na sala de informática, os alunos tiveram a autonomia de tentar transcrever as histórias criadas do papel para a máquina ou criar novas histórias devido ao programa utilizado apresentar formatos de cenários e personagens diferentes daqueles criados por eles.

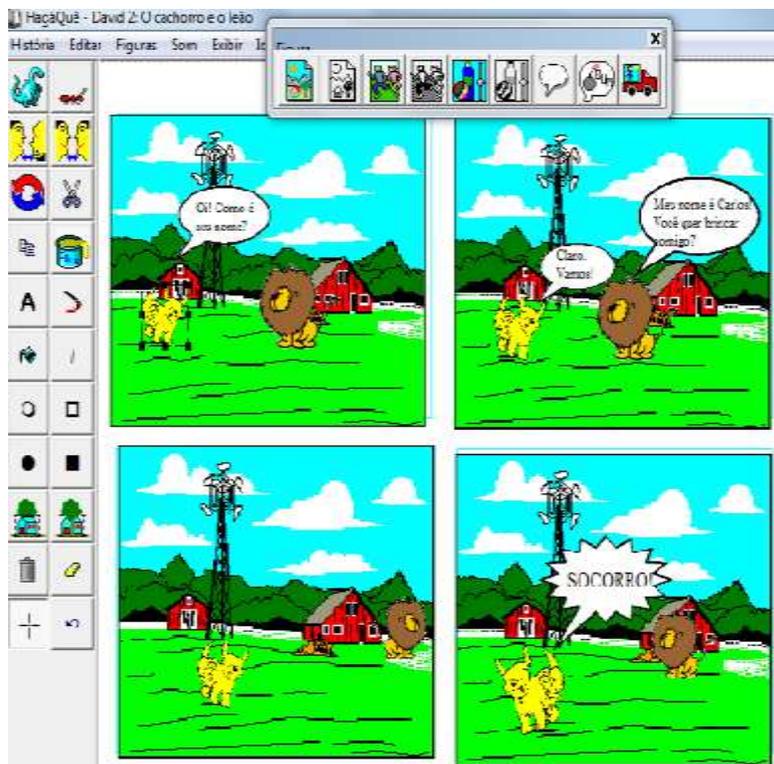
Em relação ao manuseio do *software* utilizado, os alunos demonstraram interesse e fácil assimilação das informações do programa em relação a escolha de cenários e personagens, mas que também demonstraram um pouco de dificuldade por parte de alguns alunos, principalmente meninos na parte da escrita da história no qual se fez necessário a intervenção da professora regente para que fizesse correções de ortografia, organizasse coerência e coesão dos textos, ampliação de vocabulário e enriquecimento da escrita com uso de alguns sinônimos pelo fato dos alunos insistirem em escrever somente frases curtas e por muitas vezes

com várias repetições de termos o que tornava os diálogos incompreensíveis.

O *software* utilizado é de bem fácil utilização, ele disponibiliza diversos cenários coloridos e para pintar, personagens, animais balões de todos os tipos de fala e também permite a colagem de outros arquivos dentro da área da história, ele tem disponível as ferramentas a serem utilizadas ao redor do espaço utilizado para a produção das histórias em quadrinhos facilitando ainda mais a criatividade e manuseio dos alunos que produzem em dupla as histórias. O programa tem a seguinte apresentação:



Na primeira aula na sala de informática os alunos receberam as orientações da professora/coordenadora da sala de tecnologia de como manusear o programa e depois sozinhos começaram a se familiarizar com ele demonstrando interesse e empolgação nas descobertas que estavam fazendo ao utilizar cada uma das ferramentas disponibilizadas decidindo entre os personagens, cenários, cores, e quais possíveis histórias a serem criadas e somente depois nas outras aulas que deram início a confecção das histórias em quadrinhos com a produção completa com imagens e textos e respectivos balões de fala.



O exemplo abaixo apresenta uma história em quadrinhos produzida por uma dupla de alunas de 12 anos construída nesse período que criaram os cenários e escolheram os personagens que o programa disponibiliza e depois resolveram juntas sobre os balões e as falas escritas.



Figura 1 – HQ elaborada por 2 alunas

Na história abaixo (figura 2) é um exemplo de uma história em quadrinhos produzida por uma dupla de alunos que optaram por retirar as imagens da internet e criaram os balões e o diálogo, segundo os alunos que produziram esse quadrinho ele ainda não estava finalizado faltando melhorar o cenário da história.



Figura 2 – HQ elaborada por 2 alunos

É notório as vantagens que a inserção da tecnologia na educação trás tanto para os professores quanto aos alunos, e o bom uso que esses recursos podem contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem que aliam a metodologia de ensino da escola ao uso das máquinas tornando esse processo eficaz, fazendo com que a bagagem de informações que os alunos já trazem para o ambiente escolar seja transformada em conhecimento.

É nesse momento que o professor deixa de lado seu antigo papel de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, facilitador, de modo que os alunos, os quais são atualmente os sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, explorem as informações, socializem o saber e construam seu conhecimento.

4. Considerações finais

Em um mundo onde a era digital está cada vez mais veloz, utilizar a tecnologia integrada ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem é uma maneira de aproximar ainda mais os alunos desses recursos oferecidos a eles para que percebam que o computador pode oferecer muito mais do que redes sociais e jogos.

Com base no trabalho desenvolvido é possível destacar o prazer dos educandos ao fazerem uso das tecnologias aliadas as suas criatividades e habilidades demonstradas pelo estímulo da professora regente em propor isso aos alunos com o uso da sala de tecnologia disponível na escola no qual foi demonstrado que o uso de computadores facilita o processo da construção do conhecimento e nos demonstra ser um recurso com muita eficácia para aproximação dos alunos com diversos temas, conteúdos, podendo contextualizar todas as disciplinas propostas no currículo escolar.

A sala de informática como recurso pedagógico funciona como instrumento de interação entre os alunos, ainda mais pelo fato de terem que executar as atividades em duplas devido à quantidade de computadores oferecidos, e também uma boa interação com o professor estreitando o relacionamento e alcançando a aprendizagem.

A *internet*, os jogos *on-line* e os *softwares* utilizados são mídias de fácil assimilação dos alunos de forma espontânea e dinâmica que atinge a aprendizagem da melhor maneira possível, produzindo prazer e dedicação em demonstração das próprias habilidades e criatividades em

uma aprendizagem significativa que a criação das histórias em quadros podem proporcionar principalmente durante as aulas de língua portuguesa levando ao aluno ir muito além do que saber ler, escrever e interpretar e consegue torná-lo um crítico, um escritor, um criador, que são fatores essenciais para as práticas pedagógicas do ensino de qualquer disciplina relevante em espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 12, n. 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 14-09-2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN)*, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Português. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 1998. *Anais...* Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213_archivo.pdf>. Acesso em: 14-09-2016.

FEITAL, Andréia Alvim Bellotti. *Na tecedura da rede mais um nó se faz presente: a formação continuada do professor para o uso do (a) computador/ internet na escola*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?selec_action=&co_obra=27702>. Acesso em: 14-09-2016.

FELIPPIN, Maria Cristina Torres. *A construção da escrita e leitura: aplicações de situações de aprendizagem envolvendo material concreto e softwares educativos em um processo de alfabetização*. 2004. Monografia (de Especialização em Informática na Educação). – Universidade Luterana do Brasil, Canoas.

GIRARDI, Solange Campelo. *Formação de professores acerca de novas tecnologias na educação*. Brasília, 2011. Dissertação (Graduação em Biologia). Universidade de Brasília, Brasília.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da in-*

formação. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. *O que é história em quadrinhos?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

MASETTO, Marcos Tarcísio. *Competência pedagógica do professor*. São Paulo: Summus, 2010.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Aprendizagem em telemática educativa: uma proposta de trabalho com projetos colaborativos. 4º Fórum de Informática Educativa, *Anais...* Fortaleza, 1999.

MORAN, José Manuel. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias*. 2000. Disponível em:
<<http://pt.slideshare.net/mayamandrade1/ensino-e-aprendizagem-inovadores-com-tecnologias-15911573>>. Acesso em: 14-09-2016.

MORELLATO, Claudete. Softwares educacionais e a educação especial: refletindo sobre aspectos pedagógicos. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, vol. 4, n. 1, jul.2006 Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13887>>.

PASSERINO, Liliana Maria. Informática na educação infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: ULBRA, 2001. Disponível em:
<<http://edu3051.pbworks.com/f/Infoedu-infantil-cap.pdf>>. Acesso em: 14-09-2016.

ROLKOUSKI, Emerson. *Tecnologias no ensino de matemática*. Curitiba: Ibpex, 2011.

VEEN, Wim. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a arte*. São Paulo: Devir, vol. 1, 2009.

O USO DE ATIVIDADES INTERATIVAS PEDAGÓGICAS COMO ESTÍMULO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Amaro Sebastiao de Souza Quintino (UNEF)

amarotiao@yahoo.com.br

Jackeline Barcelos Corrêa (UNEF)

jack.barcelos1@hotmail.com

Dhienes Carla Ferreira Tinoco (UNEF)

dhienesch@hotmail.com

Liz Daiana Tito (UNEF)

lizdaiana@ig.com.br

RESUMO

Os recursos pedagógicos disponíveis atualmente contribuem de forma significativa na formação de leitores, isto devido à aproximação dos alunos com os mediadores que percebem dificuldades existentes na interação e no aprendizado dos currículos escolares. A prática educativa permite criar um ambiente em que alunos e professores sintam-se próximos, contribuindo no apoio para o aprendizado. Essas ações interdisciplinares facilitam a interatividade, tornando prazeroso o ato de ensinar/aprender. Mas para formar estes leitores é preciso que o ambiente seja apropriado e acolhedor, tem que ser um lugar na escola que diferencie da sala de aula, onde encontre leituras que encantem. Buscamos uma inter-relação com os autores Isabel Solé (1998), Flávio Tomaz Pacheco (2014), Eliana Yunes (2003) e Irandé Antunes (2003) analisando o processo de aprendizagem da leitura e a formação do leitor com auxílio de métodos lúdicos e eficazes. O objetivo deste trabalho visa refletir sobre o uso dos recursos pedagógicos como alternativas que influenciam no processo de formação de leitores, mostrando como os alunos podem desenvolver as suas habilidades e competências, de forma que se construa conhecimento por meio das atividades lúdicas e divertidas, estimulando as práticas literárias. Como metodologia adotou-se uma abordagem qualitativa, amparadas em pesquisas bibliográficas, buscando atender as propostas e os objetivos específicos deste trabalho. Desta forma, como resultado, foi possível observar que estes recursos pedagógicos (teatro, dança, música, poesias, jogos) obtêm efeitos positivos na inclusão dos alunos que tenham alguma dificuldade de aprendizado, facilitando a promoção do conhecimento, tornado eficaz o processo de formação de leitores.

Palavras-chave: Recursos pedagógicos. Ações interdisciplinares. Formação de leitores.

1. Introdução

As atividades diversificadas disponíveis hoje possuem grande importância na aproximação dos alunos com os educadores/professores que encontram dificuldades existentes em trabalhar com a ludicidade e psicomotricidade, estabelecendo assim uma relação assíncrona com os dis-

centes. A tecnologia da informação permite criar um ambiente em que alunos e professores sintam-se próximos, contribuindo no apoio para o aprendizado. Além disso, a prática de armazenar, distribuir o acesso às informações é independente do local.

De acordo com Adriana Regina Feltrin Rauen (2010, p. 1), a educação tem a leitura como meio de inclusão social e de melhoria para a formação dos indivíduos. Cabe, formalmente, à escola desenvolver as relações entre leitura e indivíduo, em todas as suas interfaces. No entanto, o tema leitura está mais associado à ideia de fracasso que de sucesso na escola e isso ocorre pelos mais diversos aspectos. Sendo assim as práticas pedagógicas que estimulam a formação de leitores.

O aprendizado é algo que adquirimos como as ações interdisciplinares, de forma que a casa dia buscamos responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Então uma simples reflexão nos leva a raciocinar sobre a importância do estímulo a leitura, e todos os seus pilares, seja ela escolar ou familiar. Podemos perceber que as atividades lúdicas e divertidas, tendo um educador/professor que oriente e induza o discente a buscar suas habilidades e competências, contribuindo com o desenvolvimento, é fundamental para a criança que têm dificuldade de aprendizado.

Uma instituição de ensino tem como principal função, ensinar a ler e preparar o aluno para o mundo, ampliando o domínio dos níveis de leitura e escrita e orientar a escolha dos materiais de leitura. Sendo assim cabe formalmente à escola desenvolver as relações entre leitura e indivíduo, em todas as suas interfaces.

Conforme Moacir Gadotti (2001, p. 10), todas as definições sobre o que é ler levam à existência de um “leitor”, de um “código” e de um “autor”. Através do código, o autor expressa os seus pensamentos, comunicando-se com o leitor. O código é representado pelo texto, que deve ser compreendido, ou seja, é necessário que o leitor consiga atribuir-lhe significado dentro do contexto histórico em que vive.

O uso de atividades diversificadas como: teatro, dança, música, poesias, jogos e outras atividades pedagógicas objetiva obter resultados positivos na inclusão dos alunos que tenham alguma dificuldade de aprendizado, facilitando a promoção do conhecimento tornando eficaz o processo de formação de leitores.

A instituição de ensino pode e deve trabalhar, desde as séries ini-

ciais, com textos de diversas naturezas; com textos que surjam do cruzamento de linguagens variadas e, evidentemente, com os textos da literatura que criam a possibilidade de o indivíduo explorar dimensões não usuais do imaginário coletivo e pessoal.

A tecnologia da informação e da comunicação está trazendo mudanças importantes não apenas no mercado de trabalho, mas também nas práticas de leitura e escrita (FERREIRO, 2008, p. 2). Segundo Flávio Tomaz Pacheco (2014, p. 29) “O ato de ler ajuda no processo de desenvolvimento e entendimento. A leitura é um aspecto importante para o indivíduo, pois abrange várias dimensões no processo educativo”.

Nesse sentido, a educação deve ter como um foco essencial de seu trabalho a práxis educativa, onde as atividades interativas pedagógicas deverão se pautar na intencionalidade de humanização, de orientação, de leituras dessa prática, dando condições os leitores de se auto transformarem, ao mesmo tempo em que num processo dialético, tais práticas vão se transformando e adequando-se às novas condições percebidas.

Atualmente há uma grande necessidade de buscar a interdisciplinaridade para construir conhecimentos para transformação de uma realidade, que se reflete na maneira de prática, resultando a práxis educativa. Num caminhar rumo à aprendizagem significativa, percebe-se que educar é manter a consciência através do desenvolvimento de instrumentos que garantam à curiosidade, a reflexão, a cooperação, a solidariedade, a ética e a estética. Por isso verifica-se a importância de se aplicar todos os conhecimentos adquiridos na teoria para que a prática seja efetiva resultando em leitores mais conscientes.

2. Atividades diversificadas como ferramentas na formação de leitores

Howard Gardner (1995 p. 3), afirma que o uso dos recursos tecnológicos na educação é apenas uma alternativa para aprimorar a memorização, a reprodução de conteúdo e, principalmente, o desenvolvimento individual de cada aluno, desenvolvendo assim suas múltiplas inteligências. Com isso cada vez mais se dá a importância da utilização de recursos diversificados pedagógicos, entre eles o teatro, dança, músicas, poesias e jogos, entre outros recursos como peça fundamental para ser trabalhado com os alunos e sendo essencial para o crescimento educacional.

Celso Antunes (2000, p. 7) afirma que a criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os

alunos e que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que muitos alunos têm enfrentado no seu processo ensino aprendizagem

O uso desses recursos é uma ótima ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, que devem ser adotadas para auxiliar no processo educacional com projetos educacionais, visando uma aprendizagem e adequando a diversas situações. De esta forma incentivar os alunos é de extrema importância, permitindo o acesso e um aprendizado eficaz.

Construir a práxis de uma didática inclusiva na organização do trabalho pedagógico exige o constante exercício da reflexão da ação, na tentativa de sempre buscar respostas para as seguintes indagações: Onde os meus alunos devem chegar? O recurso que estou propondo é adequado aos objetivos de aprendizagem estabelecidos? O conteúdo a ser trabalhado é significativo? Essa análise é fundamental para a formulação e implementação do planejamento docente, na tentativa de buscar respostas não apenas inovadoras, mas, sobretudo, bem-sucedidas para as questões que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem que surgem no cotidiano da sala de aula.

Visando uma melhoria da percepção de que é importante e positivo para a educação, consideramos fundamental trabalhar no interior da sala de aula com as diversas linguagens presentes no cotidiano do aluno, e na cultura humana de um modo geral, como a música, TV, cinema, brincadeiras, jogos, rádio, artes visuais, jornal, histórias em quadrinho entre outras, pois, o educador não pode negar a experiência do educando enquanto cidadão fora do espaço escolar, isto é, não pode deixar de considerá-lo como sujeito histórico, construtor de conhecimento a partir do saber produzido nas suas relações sociais e culturais.

Uma leitura chama o uso de outras fontes de informação, de outras leituras, possibilitando a articulação de todas as áreas da escola. Uma leitura remete a diferentes fontes de conhecimentos. Nesse sentido, leitura e escrita são tarefas fundamentais da escola e, portanto, de todas as áreas cuja tarefa é desenvolver de maneira não formal, padrões, critérios, procedimentos para análise, interpretação, avaliação e construção de argumentos no discurso cotidiano.

Não é uma tarefa muito fácil despertar no aluno a prática da leitura autônoma; entendendo que essa autonomia tem em sua premissa maior o papel do professor criativo que, por sua vez, precisa de uma formação básica, e também, de uma prática adaptada a seu contexto.

Para Wolfgang Iser (1976 p. 6) todo texto apresenta um efeito potencial, onde o “leitor implícito” é visto como construção teórica diferente do leitor real, ou seja, através de uma imagem da realidade chamada por Wolfgang Iser (*apud* COLOMER, 2003) de “repertório”, onde estratégias precisam ser realizadas para que haja desenvolvimento do ato de leitura “utilizadas tanto na realização do texto, por parte do autor, como nos atos de compreensão do leitor” (ISER, *apud* COLOMER, 2003).

De acordo com Marilda da Silva (2009),

O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente. (SILVA, 2009, p. 04)

Para que o estímulo e a interação aconteçam, é fundamental subsidiar a elaboração de diretrizes que orientem um trabalho pedagógico eficiente na promoção e desenvolvimento da leitura. Para isso, na implementação do trabalho, fez-se uma revisão teórica sobre as concepções de leitura, estudos sobre o assunto e, assim, levantaram-se práticas pedagógicas que possibilitam a intertextualidade para o trabalho com a leitura. Esses recursos são cruciais para a obtenção de resultados positivos.

Clarice Fortkamp Caldin (2005) afirma que

A leitura é uma questão pedagógica, mostra também que a escola encara a leitura como um instrumento útil ao aprendizado, desprezando sua função lúdica. Ao propor uma forma de leitura homogênea, privilegia a classe média em detrimento dos alunos de baixa renda. Acrescenta que a ideologia escolar enfatiza a leitura parafrástica e ignora a leitura polissêmica, recusando ao leitor a participação no texto. Também, ao ignorar o fato de que o aluno convive com outras formas de linguagem que não a verbal, a escola legitima leituras – sendo a ideal a que o professor assim acredita – privando o aluno de manifestar suas outras leituras – as vivências com as outras formas de linguagem, (CALDIN, 2005, p. 12)

Na educação não é diferente para ser inovador é necessário fazer algo diferente, é o fazer o que ninguém ainda fez, e tentar ousar com os alunos, realizando aquilo que eles já conhecem, mas, feito de forma diferente, tornando assim mais prazeroso o ato de ensinar.

De acordo com Maria Inês Felipe (2002, p. 3), o ambiente de escolar é muito importante, pois, ele estimula ou inibe a linha de raciocínio, muito importante o incentivo à criação individual e coletiva, processos abertos de comunicação, cuidados com

Tal objetivo evidencia a significação do trabalho pedagógico quando o

conhecer, o trabalhar e o valorizar o dia a dia desses alunos, sem perder de vista a função social de tais linguagens, tornando a leitura destas uma prática necessária e também um instrumento de lazer, torna-se comum ao trabalho pedagógico. (FELIPPE, 2002, p. 4)

Para Irlandé Antunes (2003, p. 7) “[...] a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar, para deleitarem-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer ligeiramente as coisas”.

Através de ferramentas cotidianas, o professor, na própria sala de aula, com os recursos fornecidos pela instituição, buscará envolver o grupo num clima de parceria e cumplicidade. O professor deverá oferecer aos alunos muitas atividades envolvendo vários tipos de materiais concretos e gráficos.

3. A importância do estímulo à leitura: desafios & peculiaridades

O professor tem grandes desafios e responsabilidades. É primordial que ele utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto ao aluno, e mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social. Outro fator importante que contribui muito para o sucesso do aprendizado é participação da família na vida ativa dos alunos é muito importante para a realização do trabalho proposto, com isso ficará mais fácil trabalhar e evolver todos obtendo resultado positivo.

Assim, trazemos Isabel Solé (1998 p. 9) cuja concepção teórica parte das estratégias de leitura como a finalidade de ajudar professores e outros profissionais da educação na tarefa de promover a utilização autônoma de estratégias de leitura nos alunos.

Contudo, é importante que algumas escolas oportunizem seus alunos com dificuldades de aprendizado a utilizar esses recursos, para que os alunos tenham mais oportunidades de apreender e, tornar mais flexíveis quanto aos requisitos de admissão, interação e aprendizagem, reestruturando programas para responder a necessidades específicas fazendo com que os alunos aprendam prazerosamente e o ato de ensinar e aprender torne a sala de aula um ambiente didático e dinâmico acessível a todos para que os alunos gostem de aprender através da leitura, da reflexão e da escrita.

Flávio Tomaz Pacheco (2014 p. 20) responde a vários questionamentos sobre o ensino e a contribuição de atividades interativas para a formação de um leitor social e crítico, visando à leitura como um aspecto importante para o indivíduo, pois abrange várias dimensões no processo educativo.

Para cada problema há várias soluções. Ficar somente com uma opção pouco vai adiantar, não existe nada pior do que uma única ideia, uma única opção, partindo desta ideologia temos certeza que inovar é preciso, buscar soluções também, atendendo as necessidades do público alvo suprindo as demandas de mercado.

De acordo como Eliana Yunes (2014, p. 20) retrata a descoberta, a interação, a interpretação, a compreensão e a decisão do ler, necessariamente interrogando as palavras e duvidando delas. E através desse contato sentir prazer pelo ato de ler.

O aprendizado é algo que sem dúvida nos leva ao conhecimento de direitos que possuímos. Então quando o raciocínio é estimulado, uma simples reflexão nos leva a raciocinar sobre a educação oferecida, e todos os seus pilares, seja ela na mídia ou na sala de aula e no dia a dia. Temos que buscar sempre algo novo, para que a vida tenha sentido.

Irané Antunes (2003, p. 10) faz uma reflexão sobre os novos rumos que as aulas precisam seguir para formar cidadãos capazes de utilizar a língua como instrumento de interação.

Portanto, o objetivo mais amplo desta proposta é trabalhar de maneira reflexiva, crítica, prazerosa através da utilização de alguns recursos aliados a vivência desses alunos no intuito de aproximar o cotidiano destes ao contexto escolar e assim diminuir a distância entre a vivência escolar do aluno e as experiências vividas fora desse espaço da sala de aula.

4. Conclusões

Percebeu-se que é através da leitura interativa que os alunos despertam a compreensão do mundo real e o fantasioso, pois, ela propicia novas condições para o processo de ensino aprendizagem fazendo com que o aluno conheça novo mundo, e tenha um contato agradável com diversos tipos de livros e textos, onde o ato de ler é transformador.

Isso evidencia cada vez mais a significação do trabalho pedagógico quando o conhecer, o trabalhar e o valorizar o dia a dia desses alunos,

sem perder de vista a função social de tais linguagens, tornando a leitura destas uma prática necessária e também um instrumento de lazer, torna-se comum ao trabalho pedagógico.

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há que se adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos.

Entretanto, vale salientar que a palavra leitura possui um significado amplo, mas quando se é trabalhada com prazer produz um estímulo muito importante para a formação do leitor.

É importante que toda a comunidade escolar (diretor, funcionários, alunos) se lembrem de que todo aluno pode, a seu modo e respeitando seu tempo, beneficiar-se de todos os recursos educacionais oferecidos, desde que tenha oportunidades adequadas para desenvolver sua potencialidade.

Então, uma prática pedagógica que priorize atividades com a sala de leitura possibilitará que a criança construa conhecimento sobre sua leitura, como também a partir de uma atuação consciente e crítica instituído de sentido, significados, habilidades e competências.

Vale salientar também, que é preciso propiciar atividades que permitam o estímulo e o gosto pela leitura, sendo a mesma uma atividade enriquecedora para a formação do leitor, pois ela permite que o mesmo seja capaz de compreender, de buscar, de criar e recriar, de conhecer o mundo sem sair do lugar e nos torna capazes de interagir melhor com o mundo.

Por fim, é necessário ter em mente que, que a motivação pode ser utilizada como uma grande ferramenta nas relações Inter e intrapessoal, agindo de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento psicológico, social e familiar, ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, Santa

Marli Pires dos. *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função pedagógica: o literário na escola. *Revista ACB*, vol. 7, n. 1, p. 20-33, ago. 2005. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/371/443>>. Acesso em: 30-11-2016.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

FELIPPE, Maria Inês. *Criatividade e inovação com foco em resultados*. Porto Alegre, 2002. Disponível em:

<<http://www.mariainesfelipe.com.br/artigos/artigos.asp?registro=15>>.

Acesso em: 08-11-2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas 2008.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad.: M. A. V. Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

ISER, Wolfgang. *Der Akt des Lesens*. Theorie asthetischer, Munich. Fink, 1997. Disponível em: <<http://www.zeit.de/1977/40/der-akt-des-lesens>>

PACHECO, Flávio Tomaz. A leitura como atividade interativa no desenvolvimento social e crítico do aluno. *Construir Notícias*, n. 77. 2014. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/a-leitura-como-atividade-interativa-no-desenvolvimento-social-e-critico-do-aluno>>.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. *Práticas pedagógicas que estimulam a leitura*. São Paulo 2010. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>>.

Acesso em: 30-11-2016.

SILVA, Marilda da. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em:

<<http://static.scielo.org/scielobooks/8xxn2/pdf/silva-9788598605975.pdf>>.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schiling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WEFFORT, Francisco. *Escola, participação e representação formal*. Petrópolis: Vozes, 1995.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

**OS DESAFIOS DA ESCRITA
NA PRODUÇÃO TEXTUAL
EM DIFERENTES NÍVEIS DE ESCOLARIDADE**

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)

jack.barcelos1@hotmail.com

Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)

amarotiao@yahoo.com.br

Rosilani Balthazar da Silva (UENF)

rosilanibalta@gmail.com

Dhienes Carla Ferreira Tinoco (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Liz Daiana Tito (UENF)

lizdaiana@ig.com.br

RESUMO

Esta comunicação pretende trazer uma reflexão sobre os resultados negativos da redação do ENEM e a dificuldade de escrever dos estudantes de diferentes níveis de escolaridade, do curso de formação de professores, no ensino médio, e até mesmo do ensino superior. Para tratar dessa temática elencamos alguns objetivos específicos: levantar pontos relevantes que envolveram a escrita na formação dos profissionais que irão atuar nas séries iniciais como formadores de leitores-escritores e os resultados oficiais do MEC da redação do ensino médio. Selecionamos alguns dados oficiais do MEC dos últimos 3 anos das notas da redação do ENEM. A pesquisa pretendeu a ampliação da consciência dos educandos, ao incluir, no processo de construção do conhecimento a escrita, e apresenta os resultados dos três últimos anos das redações do ENEM. Como suporte teórico buscou-se as contribuições de como Alcir Pécora (1992), Hilário Inácio Bohn (2003), Sônia Kramer (2001), João Wanderley Geraldi (2008), entre outros. A pesquisa no ensino superior ocorreu durante quatro anos, e os resultados obtidos apontaram a necessidade de se ressignificar e motivar a escrita também no ensino médio. Como conclusão deste trabalho destacou-se a escassez de produção acadêmica, a falta de compreensão de texto nos resultados das redações do ENEM e a dificuldade em relação à escrita de textos acadêmicos e redações dissertativas ou argumentativas.

Palavras chave: Escrita. Resultados do ENEM. Formação de professores.

1. Introdução

Esta comunicação evidencia-se uma temática que norteia reflexões sobre a educação nos tempos atuais: o medo de escrever entre os alunos da formação de professores de ensino médio, na formação do futuro pedagogo e na pós-graduação. Faz-se urgente uma nova elaboração

do que se entende por estes termos e como é a relação com a escrita entre esses profissionais e estudantes oriundos do ensino médio.

A formação inicial dos pedagogos visa ao desenvolvimento dos futuros professores, de modo a assegurar uma preparação condizente com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar, dentre elas o alfabetizar e o letrar as crianças além de desenvolver as suas habilidades com a escrita. Nesse sentido, por compreendermos que todo educador leva para sua prática saberes oriundos de seu tempo de graduação, defendemos aqui, o compromisso de preparar os futuros pedagogos para a formação do leitor-escritor e para a sua autonomia da escrita.

O pedagogo pode exercer diversas funções dentro do ambiente escolar, dentre elas de gestor, coordenador, supervisor, orientador e professor. Mas, ao refletirmos sobre a atuação dos mesmos atualmente, percebemos que em sua maioria os recém-formados exercem a função de professor das séries iniciais.

Desta forma, evidenciamos a necessidade de um currículo nos cursos de pedagogia, que proporcionem subsídios teóricos e práticos para que a formação do futuro educador contemple o ensino da leitura e escrita, saberes estes, que são básicos das séries iniciais do ensino fundamental.

Desta forma questiona-se de que forma as práticas pedagógicas utilizadas, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de alfabetização e letramento, no cotidiano escolar se evidenciam na fala desses sujeitos: alunos, professores e professores em formação?

Como contribuir para que estudantes do ensino médio, e mesmo estudantes do ensino superior, se tornem capazes de defender ou refutar, por escrito, argumentos, de maneira objetiva, clara e persuasiva? É esta pergunta que norteia todo este trabalho. Não é raro escutar esses mesmos estudantes se queixarem de dificuldades na hora de redigir, sejam os denominados “textos de opinião” (artigo de opinião, crônica esportiva, carta do leitor, etc.), sejam os denominados “textos acadêmicos” (fichamento, resumo, resenha etc.).

2. Referencial teórico

Especialistas como Alcir Pécora (1992) e João Wanderley Geraldi (2008) se debruçaram sobre questões acerca da produção de textos. O

primeiro identificou que essas dificuldades na produção de textos também são frequentes entre estudantes do ensino superior, o que o fez distanciar-se um pouco e ver nisto uma possível causa de “rebaixamento da qualidade de todos os níveis” (PÉCORA, 1992, p. 7). Já o segundo, ao pensar soluções para essas dificuldades, lembra que a produção de textos, ainda no ensino fundamental, “foge totalmente ao uso da língua”, ou por outra, se dá em uma “situação de emprego da língua (...) artificial”, uma vez que os estudantes escrevem exclusivamente para um único leitor: o professor, que corrigirá esta produção para dar nota (GERALDI, 2008, p. 65). Tanto este aspecto artificial do uso da língua quanto o sensível rebaixamento da qualidade de ensino fazem com que estudantes apresentem dificuldades, mesmo entre estudantes com alto nível de escolaridade.

Quando ouvidos, esses estudantes apontam como problema, exceção feita às particularidades de cada gênero, não só não saber o que dizer (ou melhor, escrever), mas não saber por onde começar o texto, e como distribuir ao longo dele as ideias, na medida em que elas lhes surgem. Ou seja, queixam-se de, por não saber onde encontrar as ideias necessárias e como fazer a distribuição delas no texto, acabarem por não se fazerem compreender, ou mesmo acabarem eles próprios sem compreender exatamente o que queriam dizer e porque tentam defender determinadas proposições.

Conforme Gustavo Bernardo (2011, p. 3), “Quem escreve despe mais do que as próprias roupas, porque enquanto escreve ainda não sabe o que mostra para os outros”. Para o autor, esses “outros” são a razão do porque “todo aluno não quer que ninguém leia sua redação enquanto a escreve ou faz questão de colocá-la debaixo da pilha de redações na mesa do professor, não importa se suas notas são boas ou não na matéria” (BERNARDO, 2011, p. 2). Gustavo Bernardo é incisivo ao explicar tais reações, simplesmente “Porque escrever definitivamente não é fácil, expondo-nos no momento mesmo de fazê-lo” (*Idem, ibidem*).

No mesmo sentido apontado por Gustavo Bernardo, Pedro Perini Santos (2005) afirma que “o medo maior é de nos entregarmos e nos deixarmos sem proteção, sem máscaras, desnudos, livres”. Quando escrevemos deixamos a nossa marca, a nossa personalidade, uma palavra em lugar de outra pode dizer muito sobre nós. E mais, o que escrevemos pode ser lido, relido, analisado, estudado, interpolado, enfim, um universo infinito de possibilidades que nos exporá para o mundo, nos descortinará diante dos outros.

Hilário Inácio Bohn (2003, p. 83) discute em sua pesquisa, que o professor "não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores". E acrescenta que não é de se estranhar que "alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos, quando confrontados com a produção textual entram em pânico" (*Idem*, p. 81).

Sônia Kramer (2001, p. 103) amplia o questionamento: "É possível tornarmos nossos alunos pessoas que leem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?". Ao mencionar sua pesquisa "Cultura, modernidade e linguagem", em que estudou o que leem e escrevem os professores a autora afirma que conheceu "histórias de desprazer, indisposição, obrigatoriedade e vontade de não ler", depoimentos de professoras com "pavor e vergonha de escrever seus relatórios escolares".

"Palavras o vento leva", diz o ditado para apontar o seu caráter efêmero quando, por exemplo, não era bem aquilo que alguém pretendia dizer. Mas ao escrever, a prova está gravada, presa no papel, não tem como renegar. A romancista Clarice Lispector ressalta que "escrever e ler é um caminho sem volta". Para a autora, apesar do medo, é neste ponto que a vida pulsa intensamente e transforma:

[...] tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto, o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Nesse vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tenho medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo (LISPECTOR, 1978, p. 6)

Georges Picard (2008), no livro *Todo Mundo Devia Escrever: A Escrita como Disciplina do Pensamento*, irá dizer que, "a vida da maioria dos seres humanos é desprovida de valor, a não ser e na medida em que eles escrevem". O autor ainda diz mais:

[...] todo mundo devia escrever para si mesmo, na concentração e na solidão: um bom meio de saber aquilo que se sabe e de entrever aquilo que se ignora sobre o mecanismo do próprio cérebro, sobre o próprio poder de apreensão e de interpretação dos estímulos externos. (PICARD, 2008, p. 86)

Nesse sentido, Othon Moacyr Garcia (1986) reforça a posição acima: "aprender a escrever é aprender a pensar". Pode-se completar essa afirmativa com a ideia de que para pensar, ou melhor, refletir a respeito de algo, é preciso conhecer a temática a ser abordada e, para se ter conhecimento, nada melhor que ler o que outros já disseram sobre o assunto.

No entanto, até aqui, “escrever é difícil” e “escrever é aprender a pensar”. Mas, se o lugar de aprender a escrever é a escola, deixar essa problematização da escrita apenas no colo do professor e do aluno é incoerente, pois aí está inserida a dimensão histórica da crise em que se encontra a escola e, também, a dimensão política do esmorecimento do ensino da retórica já no século XIX, não tanto pelo signo do atraso, mas pelo tanto de perigo que representa um elemento do povo conhecer o processo de construção da argumentação persuasiva para falar e escrever em seu cotidiano.

Não é o propósito dessa pesquisa problematizar a dimensão histórico-política acerca das dificuldades de escrever dos alunos, por isso apenas quatro parágrafos serão suficientes para que tal dimensão não passe despercebida.

Interessa no âmbito histórico enfatizar a contradição em que se encontra a escola e, portanto, à inadequação do modelo elitista-conservador de ensino em relação aos processos de universalização escolar.

De acordo com Paul Taylor (2003) A pedagogia dos oprimidos é uma pedagogia da escrita e não, principalmente, uma pedagogia da leitura. Por uma razão fundamental: ninguém liberta pela leitura. Quando nos tornamos autor, escritor, é que começamos a escrever o mundo. Nós contamos o mundo: nós falamos ao mundo, nós mudamos o mundo. Há uma grande diferença em jogo, uma diferença entre o *eu* que diz "eu leio", e o *eu* que diz "eu escrevo".

Hilário Inácio Bohn (2003, p. 83) discute em sua pesquisa, que o professor "não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores". O autor ressalta que não é de se estranhar que "alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos quando confrontados com a produção textual entram em pânico".

Durante o percurso das pesquisas ouvimos diversas histórias, descrições de trajetórias pessoais, caminhos percorridos dos alunos do ensino médio, da graduação e da pós-graduação relatos que comprovaram a relação negativa com a escrita.

3. Dados oficiais

Para esse trabalho selecionamos alguns dados oficiais do MEC

dos últimos 3 anos das notas da redação do ENEM. No exame de 2013 o Ministério da Educação divulgou o resultado do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que permite aos estudantes tentar uma vaga em universidades públicas, por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada).

O que mais chamou a atenção foi a redação: 529 mil alunos ficaram com zero em redação neste ENEM. Em 2013, foram 106 mil nesta situação. 250 candidatos tiraram a nota máxima. No ENEM anterior, tinha quase o dobro.

Só no começo da noite foi possível ter acesso às notas individuais do ENEM. O atraso, segundo o Ministério da Educação, foi provocado por ataques de hackers à página do Inep, instituto responsável pelo exame.

Na média geral, as notas aumentaram em ciências humanas, ciências da natureza e linguagens e caíram em matemática e redação.

O ministro da Educação reconheceu em todos os níveis de ensino há muito o que melhorar, mas a pior situação é a do ensino médio.

O Ministério da Educação divulgou o balanço final da edição de 2014 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo a pasta, prestaram o exame 6.193.565 candidatos (71% do total de 8.721.946 inscritos). Entre os alunos participantes, 529.374 obtiveram nota zero na redação da prova (8,5% dos candidatos). Deste número, foram anuladas 248.471 redações. O MEC informou ainda que 250 candidatos tiveram nota mil na redação – a máxima possível. Além disso, pouco mais de 35 mil alunos obtiveram notas entre 901 e 999.

Não foi diferente em 2015. O Ministério da Educação divulgou o balanço final da edição de 2014 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo a pasta, prestaram o exame 6.193.565 candidatos (71% do total de 8.721.946 inscritos).

Entre os alunos participantes, 529.374 obtiveram nota zero na redação da prova (8,5% dos candidatos). Deste número, foram anuladas 248.471 redações. O MEC informou ainda que 250 candidatos tiveram nota mil na redação – a máxima possível. Além disso, pouco mais de 35 mil alunos obtiveram notas entre 901 e 999.

Ainda segundo o MEC, a média das notas em redação teve uma queda de 9,7% em relação ao ENEM de 2013 entre os alunos que estão concluindo o ensino médio. Em matemática, a queda foi de 7,3% em relação ao exame anterior.

Quando nos remetemos ao medo de escrever, a dificuldade diante do papel em branco pode dizer então que ele é natural, até por que somos seres humanos que erramos também e muitas vezes sentimos medo. Contudo, o professor precisa cumprir com o seu dever de trabalhar a língua escrita com seus alunos, permitindo que os mesmos sejam autores de seus próprios textos. "Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer "escrever claro" não é certo, mas é claro, certo?" (VERÍSSIMO, 2009).

Para que seja possível dar um novo sentido e significado ao ato de escrever, é necessário ampliar o olhar e potencializar reflexões sobre o que somos capazes de conquistar com a escrita.

Na carta de Paulo Freire aos professores, retirado da obra *Professora Sim, Tia Não – Cartas a Quem Ousa Ensinar*, o autor afirma que:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 1993, p. 27)

Nesta citação Paulo Freire afirma o envolvimento do aluno e do professor, e ressalta também a retificação que o aprendiz faz com os erros cometidos durante a aprendizagem. São com esses novos caminhos que o desafio se transforma em coragem para escrever.

4. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em caráter exploratório e experimental, articulando de forma complementar elementos quantitativos e qualitativos.

Sendo assim, procura-se responder ao problema central: como estão sendo formados os futuros formadores de leitores-escretores quanto à escrita?

O método de coleta e análise dos dados foram os quantitativos e qualitativos e foram realizadas com a colaboração técnica de profissionais da educação.

A coleta de dados qualitativos estará orientada em princípio pela seleção de indivíduos pela amostra estatística de resultados oficiais do

MEC.

Os questionários aplicados e os resultados apontam dados significativos para a realização desta pesquisa.

5. Considerações

Sendo assim, podemos constatar que escrever não é uma tarefa fácil, mesmo para os alunos que concluíram o ensino médio. Os alunos vão para a graduação ainda com muitas lacunas da formação no que se refere à leitura e a escrita. Com muitos alunos da pós-graduação a cena se repete, um grande quantitativo não consegue escrever e acaba pagando pelos trabalhos de conclusão de curso.

São dos nossos medos que nascem as nossas coragens. E se escrever é estar no extremo de si mesmo, quem está assim se exercendo nessa nudez das fragilidades no que se refere à escrita é porque o desejo e o esforço estão presentes.

É preciso ter desejo para escrever, a autoria está atrelada a autonomia da escrita. Falar sobre a autonomia é estar base para a autoria, é preciso que os futuros professores sejam autônomos em suas escritas para que tenham êxito em seus escritos.

É preciso, portanto, rever os modos como se propõe na formação docente nos diferentes níveis de escolaridade, o exercitar da escrita e o tratar a informação como processo de conhecimento, de modo sim a resistir aos receios e das inseguranças, com o suporte da autoria, atendendo assim as demandas educacionais em aguda transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Porto Alegre e Rio de Janeiro: Globo, 1986.

BOHN, Hilário Inácio. Produção textual e cultura: a interlocução necessária da construção do saber. In: SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário Inácio. (Orgs.) *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Ja-

neiro: FGV, 1986.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.) *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001.

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida: pulsações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

PÉCORÁ, Alcir. *Tratado dos ridículos*. Campinas: CEDAE/ UNICAMP, 1992.

PICARD, George, *Todo mundo devia escrever*. A escrita como disciplina do pensamento. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

SALOMÃO, Lucas. 529 mil alunos ficaram com nota zero na redação do Enem 2014, diz MEC. G1 Educação, 13/01/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-ENEM-2014-diz-mec.html>.

SANTOS, Pedro Perini. Por que as pessoas têm dificuldade em escrever? — reflexões sobre a limitação repertorial e cognitiva da sociedade contemporânea. In: 1º Encontro Mineiro de Análise do Discurso, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Faculdade de Letras da UFMG, jun. 2005.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart Wellford. *Métodos de pesquisas nas relações sociais*. São Paulo: Helder, 1974.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaret. (Orgs). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003.

TELES, Giovana. MEC divulga notas do Enem; mais de 500 mil tiraram nota zero na redação. Jornal da Globo, 13/01/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/01/mec-divulga-notas-do-ENEM-mais-de-500-mil-tiraram-nota-zero-na-redacao.html>.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Língua Portuguesa*, vol. 3, n. 43, p. 11, maio 2009.

**OS IMPACTOS DA ORALIDADE
NA ESCRITA DE ALUNOS PRODUTORES DE TEXTO
EM LÍNGUA MATERNA**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)
junnynunes@hotmail.com

RESUMO

Estando no campo da linguística aplicada, percebemos, rotineiramente, os diversos aspectos da linguagem que, em suma, implicam significativamente no desenvolvimento das habilidades comunicativas no discurso interativo em sala de aula na educação básica e superior. No que tange a produção textual, vislumbramos um emaranhado de estudos importantes que abrangem os pontos norteadores da comunicação entre os interlocutores (o leitor e o escritor de textos), assim, um dos pontos que mais vem sendo abordado nesse sentido é o cruzamento entre as modalidades de linguagem. Com isso, o presente trabalho visa descrever uma experiência realizada numa turma de 3º ano do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa. A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo: a) a identificação das marcas orais no discurso escrito em produções textuais e b) as concepções orais dos alunos acerca do uso da linguagem na escrita de textos. Foi possível constatar, através da análise dos dados, que a produção textual no 3º ano do ensino fundamental sofre naturalmente com as marcas da oralidade na escrita e que os alunos se espelham no discurso oral para realizar o escrito, utilizando, para tanto, a capacidade de transpor ‘códigos escritos’ para concretizar o texto.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Habilidades comunicativas. Produção textual.

1. Introdução

Nos dias atuais a sociedade vem reverenciando diversos aspectos, em suma – contemporâneos, um deles dirige-se ao uso da linguagem dentro e fora da sala de aula em língua portuguesa como língua materna. Nesse sentido, os falantes estão procurando apropriar-se mais efetivamente da prática de leitura e escrita seguindo a norma culta, o que hoje serve como um meio de crescimento social, despertando a necessidade para o aperfeiçoamento das práticas na academia.

Percebemos, ao depararmos com alguns estudos sobre a produção textual em língua materna, que um dos principais problemas constatados atualmente referindo-se a prática textual no ensino de língua portuguesa é a grande influência da oralidade na escrita dos alunos, principalmente no processo de alfabetização linguística.

Esclarecendo algumas aproximações entre alfabetização e letra-

mento, vemos que a alfabetização em si se faz uma das categorias no plural “letramentos”, vislumbrando que o letramento corresponde às habilidades de leitura e escrita no uso social, o que vem sendo uma das principais alternativas para o trabalho com textos no ensino de língua portuguesa, explicando por meio da reflexão os distanciamentos entre a oralidade e a escrita.

Com base nisso, o presente trabalho busca refletir sobre a prática da produção de textos em língua portuguesa, descrevendo uma experiência realizada numa turma de 3º ano do ensino fundamental, apresentando as marcas da oralidade na escrita dos alunos e, no intuito de tornar os dados mais fiáveis, realizou-se entrevistas orais com os mesmos alunos.

Constatou-se, com isso, que oralidade e escrita encontram-se muito próximas na prática de escrita dos alunos do ensino fundamental, e que as práticas de letramento podem ser uma alternativa primordial para o desenvolvimento das capacidades comunicativas na linguagem desses alunos.

2. O ensino e a prática da produção de textos em língua materna

Enquadramos, aqui, o ensino e a prática da produção de textos como um aspecto do ensino que vem avançando numa perspectiva diacrônica, uma vez que é explícito a cada ano que passa os diversos modos de atribuir importância a prática textual em sala de aula, desde as séries iniciais do ensino fundamental, até as finais do ensino médio.

A conceituação que mais se destaca para iniciar o presente tópico é a perspectiva social dita por Ferreiro, onde “um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares” (FERREIRO, 1993, p. 44). Nesse contexto, a autora atribui às habilidades da modalidade escrita da linguagem a um conjunto social onde o aluno, em aprendizagem, se encontra situado.

Compreendemos o texto como “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura” (FÁVERO & KOCH 1994, p. 25). A tessitura que os autores destacam corresponde às possibilidades diversas de comunicação entre os interlocutores.

Percebe-se, nesse sentido, que o principal ponto em que devemos partir ao abranger o texto em sala de aula é, sem dúvidas, a comunicação

linguística. Bakhtin (2000) nos lembra que nenhum conjunto de palavras pode ser compreendido e categorizado como texto sem a apropriação das questões de gêneros textuais na língua em uso, ou seja, todo e qualquer meio da comunicação humana parte, necessariamente, de gêneros. Cabe destacarmos que a concepção bakhtiniana é adotada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* voltados ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

Sobre a produção textual, entendemo-la como “[...] uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades” (KOCH, 1997, p. 22). Utilizamos a produção textual em todos os meios de comunicação, pois como atividade social se realiza não só na escola. A questão contextual e complexa remete-nos a destacar o perfil reflexivo crítico que deve existir sobre o uso da língua em sala de aula, tanto pelo professor de língua materna, como para o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Para ilustrar lembramos as considerações de Rita Zozzoli:

Professora, corrigir é preconceituoso? Essa pergunta, feita de diversas maneiras e em diferentes situações por estudantes de Letras e por professores de língua portuguesa em formação, me leva a considerar que ainda há muitos questionamentos a respeito do trabalho com os conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua. (Zozzoli, 2015, p. 40)

O contexto de pesquisa da autora se enquadra na perspectiva da produção textual e, por isso, a mesma destaca alguns momentos na formação de professores em pré-serviço em que a identidade do graduando em letras sofre alterações e pode entrar em crise se esse tipo de questão não for resolvido. A resolução e explicação de questões como ‘o ato de corrigir’ em tempos emergentes de ‘preconceito linguístico’ se torna resolvida da maneira em que o professor exerce o papel reflexivo e, com isso, explica ao aluno os contextos em que a língua deve ser utilizada da maneira culta ou não, fazendo-o, para tanto, exercer um papel semelhante.

Diante disso, vê-se que o ensino de produção textual em língua materna passou e vem passando por um emaranhado de transformações significativas, desde as diversas propostas pedagógicas até a tão necessária formação docente na atualidade. Geraldini (1984) afirma que uma das principais causas para esses impactos foi, sem dúvidas, a democratização do ensino através de uma política educacional, de modo que alunos com

diferentes letramentos³⁵ começaram a conviver e dividir concepções variadas sobre os diversos meios em que se inserem como seres sociais.

Essas afirmações perpassam os limites da prática de ensino de língua materna e adentra em perspectivas extremamente contemporâneas como a aquisição e as práticas de letramento que tomaram uma grande expansão nos estudos de educação e linguagem, o que será tratado no tópico a seguir.

3. A prática textual na alfabetização e a questão do letramento

Os conceitos de letramento, na contemporaneidade, são puramente complexos. Geraldi (2014) explica que isso ocorre

[...] porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade.

Nas diversas conceituações de letramento encontramos um emaranhado de significados, uma única semelhança entre elas é a principal relação entre o processo de apropriação, porém, algumas teorias destacam apenas a habilidade de escrita, enquanto as outras demais abrangem a leitura, como também, os diversos conhecimentos que permeiam a formação humana.

Nessa discussão partimos do que assinala Kleiman, onde o termo letramento

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o, impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (2008, p. 15),

complementado por Marcuschi (2001, p. 25), onde o letramento “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade”.

Assim, estamos também inseridos no que assinala Street (1984), quando o conceito de letramento se diferencia em dois modelos: autôno-

³⁵ “Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento, é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento)”. (SOARES, 1998, p. 24)

mo e ideológico, onde o autônomo corresponde basicamente a decifração de códigos linguísticos e o ideológico ao desenvolvimento de habilidades de escrita em atividades sociais. Vale ressaltar, também, que a primeira aparição desse termo surgiu no campo da psicolinguística, mais precisamente em estudos da aquisição da linguagem de Mary Kato, através da obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

Observamos, nesse contexto, que a autora, para referir-se à aquisição da linguagem escrita fez o uso do termo letramento que, posteriormente, na década de 1990 veio ser acatado nos estudos de Kleiman na linguística aplicada ao ensino de línguas. Mas, nos estudos de Kleiman, letramento não vem a ser somente a ‘aquisição da escrita’, corresponde, essencialmente a apropriação da escrita em práticas sociais, ou seja, o modo com que a escrita é utilizada dentro e fora da escola constrói neste um nível de letramento, mediante as práticas que se enquadram nos eventos de letramento.

O "evento de letramento [é] qualquer ocasião em que uma porção de escrita seja parte integrante da natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos" (HEATH, 1982, *apud* STREET, 2003, p. 78). Em outras palavras, podemos definir os eventos de letramento como momentos eventuais onde a escrita serve como principal instrumento de comunicação, isso depende, nesse sentido, das práticas de letramento utilizadas.

Com isso, a prática textual na alfabetização deve situar-se primeiramente nas contribuições que essa prática implicará na formação social dos indivíduos. Partindo desse princípio, o professor, ao adotar as práticas de letramento para a atividade em sala de aula estará preocupando-se não só com a aprendizagem no interior da escola, mas também com os contextos extraclasse que todos nós estamos rotineiramente inseridos.

4. A procedência dos dados

A pesquisa em linguística aplicada deve partir, essencialmente, de mais de um objeto de estudo. Nessa pesquisa visamos apresentar a análise de um *corpus* composto por dados orais e escritos numa turma de 3º ano do ensino fundamental. A primeira parte da análise caracteriza-se pela apresentação das marcas orais na escrita em 10 produções textuais dos alunos da turma. A segunda parte prende-se a analisar os dados orais dos mesmos alunos no intuito de apresentar a maneira com que eles agem ao

produzir textos, buscando desvendar os motivos pelos quais existem marcas orais na escrita dos seus textos em eventos de autoria.

5. Discussão e análise dos dados

Foi solicitado aos 10 alunos participantes que produzissem um texto sobre o desenho animado “A lebre e a tartaruga”, um resumo onde os alunos relataram os principais acontecimentos ocorridos durante a história. Na tabela a seguir estão serão apresentadas as ocorrências de marcas da oralidade na escrita dos alunos colaboradores.

Informante	Hipercorreção por influências orais na escrita
Inf. 1	- Certo dia un a lebre que desafiô a tartaruga [...] - [...] quando chegou no meio da corrida a lebre dissi
Inf. 2	- [...] a tartaruga nau gainhava na corrida
Inf. 3	- Em um bosque distanti tinha un a lebre e un a tartaruga - [...] a lebre chamou para apostar un a corrida ea lebre [...] - [...] a tartaruga ia chegar amainam - [...] ela dormioun sono
Inf. 4	Uma lebre incontrou uma tartaruga. [...] a lebre saiu na frenti [...] a lebre durmiudibaixo [...] passava divagarinho intão a tartaruga trapassou
Inf. 5	A lebre que adavapelali
Inf. 6	Un certudiaun alebre e a tartaruga [...] A lebre saio na frente da tartaruga. [...] i cim a tartaruga chegou.
Inf. 7	Enun dia uma lebre que ficava pertubando [...] Por que a lebre era muito enrolona [...] [...] e entaum a corrida com meçou . [...] a pobre tartaruga saiu bendivagarinhu . [...] a lebre dor mio .
Inf. 8	Era uma vez ne uma floresta bendestante [...] [...] convidou a tartaruga apoistar uma corrida. [...] então a lebre resoveldurmir um pouco.
Inf.9	Era uma vez ne um bosqui bem distante [...] [...] a lebre resoveui até a tartaruga. [...] a tartaruga ficou para trais . [...] e a lebre sacordou com os gritos.
Inf. 10	Niunbosquebeidistante [...] [...] no meio a lebre tomô carrera. A tartaruga passou lá na frenti [...]

TABELA I. Fonte: SILVA JÚNIOR (2015).

Luiz Antônio Marcuschi (2004, p. 17) assinala que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não

suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Observa-se, nesse sentido, oralidade e a escrita têm - cada uma, características próprias, as quais, no ambiente linguístico, diferenciam-se uma das outras.

No intuito de comprovar que os chamados ‘erros ortográficos’ são repercussões da fala dos colaboradores na escrita, utilizamos os moldes da análise da conversação para descrever os dados orais provenientes de entrevistas com os mesmos alunos.

- P: O que a lebre... fez com a tartaruga para que a corrida acontecesse?
- L1: É. *Porque* a lebre *disafiô* ela... a tartaruga [...] aí a tartaruga num foi besta e aí... ela foi correr.
- P: O que a lebre achava sobre a tartaruga na corrida?
- L2: Achava que... a tartaruga, *naum ganhava* na hora lá [...] da corrida.
- P: Onde aconteceu a corrida e quem foram os participantes?
- L3: Foi num... *bosqui beim distanti...*, aqui *di nois*.
- P: O que aconteceu quando a lebre resolveu dormir?
- L4: A. Tartaruga [...] aproveito e... *trapassô a ôta pra ganhá*.
- P: O que a lebre fazia depois das corridas?
- L5: Ela, a lebre... *gostava muito* [...] muito mesmo de *dor mi*.
- P: Como surgiu o convite para correr?
- L6: Foi assim... a lebre é *inrolona* viu! [...] Ela *ganhôu* a corrida *cum* a raposa, aí depois a tartaruga chegou e a lebre tirou muita... muita onda [...] depois a lebre *apoistou* corrida.

Percebe-se, diante das transcrições, que a oralidade dos alunos influencia em grande escala na prática da escrita de textos. Com isso, vê-se que o processo de alfabetização deve ser visto com olhares mais atentos justamente pela responsabilidade do professor alfabetizador no despertar e no aperfeiçoamento de práticas de escrita e, sobretudo, de leitura.

6. Conclusão

A habilidade de leitura e escrita, nos dias atuais, tornou-se o principal pilar para a vida social. Nesse sentido, o papel da escola veio a ser mais discutido a partir da demasiada abrangência que a sociedade delegou sobre a leitura e escrita, pois, o indivíduo que não sabe ler nem escrever, hoje em dia, será alvo de diversos tipos de preconceito, princi-

palmente o preconceito linguístico.

A sociedade hodierna vem sofrendo diversos avanços, o que ocasionou numa maior cobrança sobre os seres que nela vivem, enfatizando, principalmente, os padrões de comunicação – oralidade e escrita. Com isso, a cada vez mais os falantes estão obrigatoriamente se enquadrando no padrão social da linguagem entendendo que oralidade e escrita são modalidades diferentes na linguagem humana.

Compreendemos, nessa perspectiva, que as pesquisas em educação e linguística realizadas desde os anos 1980 têm contribuído significativamente para a dinamização das práticas de letramento no ensino e na formação de professores de língua portuguesa como língua materna.

Assim, percebe-se que estudos como o nosso tendem a favorecer a descoberta de novos estudos no campo da educação e da linguística, apontando os prós e os contras sobre o uso da linguagem na sociedade e, principalmente, no desenvolvimento da competência comunicativa na escola com o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 278-326.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, vol. 9, n. 2, jul./dez. 2014.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Angela [Del Carmen Bustos Romero de]. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*.

São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Hipercorreção: marcas linguísticas na modalidade escrita de alunos no processo de alfabetização. *Revista Philologus*, ano 21, n. 62, p. 74-92, 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/62/005.pdf>>.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas. *Revista Leia Escola*, vol. 14, p. 40-50, 2015.

OS SUJEITOS DA EJA E DO PROEJA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga (IFF)

mmmmonteiro6@gmail.com

Maria da Conceição Monteiro Soares (IFF)

Jaqueline de Souza Gomes (IFF)

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

RESUMO

O presente trabalho pretende, por meio de um relato, apresentar o perfil de um sujeito natural de Cerro Corá (RN) que permaneceu por um tempo marginalizado nas esferas socioeconômicas e educacionais. Os procedimentos metodológicos do trabalho, de configuração qualitativa, foram realizados por meio de uma entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro, que integra a grade da TV Escola, canal do Ministério da Educação, cuja programação é direcionada, entre outros vieses, à formação profissional de jovens e adultos integrada ao ensino médio. A entrevista ocorreu em 2006 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Centro cujos alunos entrevistados cursavam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no curso técnico de eletrotécnica. Os resultados indicaram que este programa concedeu oportunidades significativas para o sujeito trabalhador, visto que proporciona o retorno aos estudos e a esperança de reescrever sua história de vida. Além disso, o programa vem contribuindo direta e indiretamente para o crescimento humano no sentido amplo e interrompendo uma história de exclusão educacional, política e social. As considerações finais sinalizam que as reflexões apresentadas neste trabalho apontam para a relevância de incentivar os jovens adultos que se encontram fora da sala de aula a buscar uma instituição que ofereça as modalidades EJA e PROEJA com o objetivo de elevar sua escolarização aliada à profissionalização, sendo uma das possibilidades de inserir esses jovens adultos no mundo do trabalho.

Palavras-chave: EJA. PROEJA. Direito à educação.

1. Considerações iniciais

A EJA (educação de jovens e adultos) é uma possibilidade de valor relevante e significativo para as pessoas que não terminaram seus estudos na idade e/ou tempo adequado e que desejam retornar aos estudos. O maior número de analfabetos se compõem por pessoas de mais idade, provenientes de regiões mais carentes do país e filhos de trabalhadores carentes que são geralmente analfabetos ou que possuem nível de instrução baixo.

Possuindo maiores chances de concluir o ensino médio ou fundamental em menor tempo, faz-se de valor significativo contemplar a questão da educação de jovens e adultos, uma modalidade de ensino que tem como finalidade principal trazer os estudantes que não cursaram os níveis de escolaridade no tempo adequado por diferentes razões para a sala de aula. (OLIVEIRA, 1999)

Assim o objetivo deste trabalho é apresentar brevemente o percurso estudantil de um estudante da educação de jovens e adultos e seus direitos à educação.

2. Breve histórico dos programas nacionais de ensino de jovens e adultos no Brasil

Até a década de quarenta o trabalho na agricultura ou na indústria era braçal e dependia de um mínimo treinamento. Com o desenvolvimento industrial e a reorganização do processo do trabalho deram início a uma mudança de postura em relação à formação do trabalhador. O fim do Estado Novo trouxe ao país um processo de redemocratização na produção econômica e a partir daí, as campanhas para escolarização da população sem acesso à escola começam a se fortalecer (OLIVEIRA, 2016). De acordo com Rita Vilanova e Isabel Martins (2008), na década de 40 a concepção que se tinha era que o analfabetismo resultava em marginalização. O adulto analfabeto não era capaz de se inserir em questões políticas e jurídicas. Com o desenvolvimento dos processos industriais e a reorganização do processo do trabalho iniciaram-se mudanças de postura e interesses da elite em relação à formação do trabalhador. A partir destes eventos houve uma valorização da educação de adultos com o objetivo de capacitar profissionalmente os trabalhadores sendo que a finalidade maior era apenas a alfabetização funcional - sem que houvesse a apropriação da leitura e da escrita.

A partir do final dos 50, iniciaram-se alguns movimentos orientados à difusão da educação popular, como o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura e as sugestões de leitura de mundo de Paulo Freire. Outro programa assistencialista foi construído: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) cujo objetivo era erradicar o analfabetismo de indivíduos entre 15 a 30 anos em apenas dez anos. (VILANOVA & MARTINS, 2008)

No ano de 1971 a Lei de Diretrizes e Bases restringia o dever do

Estado em proporcionar ensino às crianças entre 7 a 14 anos, mas reconhecida a educação de adultos como direito necessário à cidadania. No ano de 1974 foi implantado o CES (Centro e Estudos Supletivos) que propiciava uma certificação rápida aos trabalhadores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) assegura a igualdade de acesso e permanência na escola, a qualidade do ensino, bem como a valorização da experiência fora da escola, garantindo ainda o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade adequada.

Nesse sentido no ano de 2006 inaugura-se o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) com a finalidade de atender à educação profissional dirigida aos jovens e adultos, integrada ao Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Nos dias atuais a maioria das vagas do PROEJA são oferecidas em redes federais de ensino (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), ampliando-se para os cursos de formação inicial e continuada (FIC) e de educação profissional técnica de nível médio. A finalidade do Programa é integrar a educação básica à educação profissional de modo que haja a formação de um trabalhador autônomo, crítico e produtivo.

2.1. Os sujeitos da educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que representa, sobretudo, uma oportunidade para que as pessoas possam recomeçar seus estudos. Personagens de histórias reais e ricos em experiências e jornadas, os alunos da EJA configuram variadas culturas e vivências. São pessoas que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. Cada aluno da EJA apresenta uma realidade diferente das dos demais. São pessoas que vivem no mundo do trabalho, apresentando valores éticos e morais formados, carregando consigo visões de mundo influenciadas pelos traços culturais e por experiências no convívio social, familiar e profissional.

Tomados pelo desejo de aprender e investigar, eles vêm para a sala de aula com olhares ativos, curiosos e exploradores (MEC, 2006). A Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece em seu Artigo 37, Seção V, que a EJA se destina àqueles sujeitos que não tiveram acesso aos estudos na idade adequada. Portanto, a EJA é um direito legal dos cidadãos que se insere

no contexto mais amplo de direito à educação pública, gratuita e de qualidade garantido na Constituição Federal de 1988.

A EJA é composta por jovens ou adultos que historicamente foram excluídos pela sociedade, em função da impossibilidade de acesso à escolarização, distorção idade/série, ou por enfrentamento de situações desfavoráveis, como o fracasso escolar, origem nas camadas populares, trabalho rural na infância e na adolescência. Diversas vezes estes estudantes necessitam ultrapassar as barreiras da exclusão social, preconceitos e muitas outras dificuldades para retornarem à escola (OLIVEIRA, 1999; BRUNEL, 2004; JARDILIANO & ARAÚJO, 2014). Contudo, vale ressaltar que, a partir da década de 1990, o perfil do público que a frequenta vem se modificando e observa-se o número crescente de jovens nessa modalidade de ensino (BRUNEL, 2004). Além disso, os estudantes da EJA estão, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho ou em busca de trabalho. É um público heterogêneo e diferenciado daquele da educação regular. Trazem consigo uma história mais longa de experiências, culturas e reflexões sobre o mundo externo. Nessa perspectiva, compreendemos que os jovens e adultos levam para a escola uma bagagem de experiências, cultura, crenças e conhecimentos adquiridos durante suas vidas (MEC, 2006).

Estudos apontam que os sujeitos da EJA são tratados como um contingente de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado alunos que apresentam fracasso escolar (ANDRADE, 2004). Miguel González Arroyo (2001) ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata, *a priori*, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional em que em suas palavras:

[...] a nova LDB fala apropriadamente em educação de jovens e adultos. Quando se refere à idade de infância, da adolescência e da juventude não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos [...]. (ARROYO, 2001, p. 12)

Assim estamos falando de trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais;

dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros. (ANDRADE, 2004)

Nesse contexto, aponta-se que esta modalidade de ensino se abra para incorporar a pluralidade dos seus sujeitos, compostos de conhecimentos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos e desvalorizados pela cultura escolar e pelos currículos conservadoramente oferecidos. Sinaliza-se repensar os modelos conservadores de suplência e articular novos modelos. Indica-se ir além sobre o enfoque da Educação de Jovens Adultos como uma educação compensatória e aligeirada, oferecida como uma tarefa por fazer, em lugar de uma visão mais ampla e permanente, que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional. (ANDRADE, 2004)

2.2. Breves princípios da elaboração do documento base do PROEJA

O documento base do PROEJA foi construído para atender a demanda de documentos referências desta política pública educativa. O documento tem em suas duas primeiras partes uma caracterização da EJA no Brasil e aponta os grupos destinatários do PROEJA. A terceira parte se dedica às definições e princípios do programa. Uma das finalidades importantes do PROEJA é propiciar uma educação básica, vinculada à formação profissional, e não somente a preparação para o mercado de trabalho (BRASIL, 2007). Nesse sentido o documento sinaliza que:

[...] O que se realmente pretende é a formação humana no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e compreender-se no mundo. (BRASIL, 2007, p. 13)

A esse respeito outro ponto importante dedicado é o de assumir a EJA integrada à educação profissional como um campo de conhecimento específico, inserindo-se às pesquisas necessárias à aprendizagem dos estudantes, o papel do educador desta modalidade de ensino e a qualidade de suas práticas pedagógicas. Os cursos do PROEJA indicam proposta político-pedagógica definida. (BRASIL, 2007)

Alguns princípios embasam esta modalidade de ensino como: O respeito à função e o compromisso que entidades públicas conjuntas dos sistemas educacionais tem com a inclusão e permanência da população em suas ofertas educacionais; Implementação da modalidade de ensino

EJA complementada à educação profissional nos sistemas educativos públicos; A extensão do direito à educação básica, por meio da universalização do ensino médio; O trabalho como meio educativo; A pesquisa atuante como fundamento da formação do indivíduo contemplado nesta política, por compreendê-la como modo de gerar conhecimentos e as condições geracionais, do gênero, de relações étnico-raciais como construtores da formação humana e dos meios pelos quais se geram as identidades sociais. (BRASIL, 2007)

O PROEJA se estabelece como política que define a educação como um processo permanente por toda a vida, sendo necessário considerar as particularidades da EJA e articular as relações entre esta, o ensino médio, e a educação profissional.

Em respeito à organização curricular, considera-se importante exceder os modelos curriculares conservadores e obsoletos. Para que possa haver tal superação, pesquisas apontam a contextualização da realidade do estudante, isto é, o estudo de assuntos que apresentem uma aplicação prática no cotidiano destes trabalhadores, além da presença de conteúdos e práticas interdisciplinares. A esse respeito, o currículo integrado pode trazer a inovação pedagógica, permitindo levar em conta o mundo do trabalho, os conhecimentos prévios dos estudantes, suas bagagens identitárias e culturais. (BRASIL, 2007)

Pesquisas assinalam a utilização de métodos alternativos na educação de jovens e adultos para tornar o ensino significativo e dinâmico. Nestes trabalhos os autores Munich Ribeiro de Oliveira (2016) e Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga e Gerson Tavares do Carmo (2016) utilizaram o método denominado Estudo de Caso no ensino de Ciências para esta modalidade de ensino.

Essas direções em relação à estrutura de um currículo integrado podem possibilitar o uso de diferentes metodologias de ensino. Em respeito à avaliação, o documento base do PROEJA define que este privilegie a qualidade e o processo de aprendizagem: apontando ser para isto, desenvolvida em uma perspectiva diagnóstica, processual e contínua. As utilizações de estratégias de ensino e de avaliações diferentes trazem aos educandos uma aprendizagem significativa. Ao se apropriar destas metodologias de ensino, o educador pode enriquecer suas aulas e pode conseguir obter maior número de estudantes, em virtude de os indivíduos aprenderem por meios e tempos distintos.

3. Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos do trabalho, de configuração qualitativa, foram realizados por meio de uma entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro, que integra a grade da TV Escola, canal do Ministério da Educação, cuja programação é direcionada, entre outros viéses, à formação profissional de jovens e adultos integrada ao ensino médio. A entrevista ocorreu em 2006 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Centro cujos alunos entrevistados cursavam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no curso técnico de eletrotécnica.

4. Resultados e discussão

Um breve relato sobre uma histórica atípica e de superação no universo da educação de jovens e adultos

O presente texto faz um breve relato sobre a história de superação de um brasileiro, nordestino, que fazia parte de um universo diversificado de jovens e adultos forçado a abandonar os bancos escolares em idade regular, em busca de emprego, e que, incentivado pela sua esposa³⁶, retorna à escola, sinalizando uma trajetória de conquista e superação, cursando o ensino fundamental e médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) em Escola Municipal e Estadual e, depois, incentivado também por outros familiares e amigos servidores de Instituição que oferta o Programa Nacional de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, ingressa através de processo seletivo na Área de Indústria no Curso Técnico em Eletrotécnica, conforme depoimentos que farão parte deste texto.

Apesar das dificuldades, mas com empenho, dedicação e horas de estudo conseguiu concluir o curso técnico em eletrotécnica. Trata-se de mais um “filho do Brasil”, um potiguar³⁷, natural de Cerro Corá (RN), que migrou da região Nordeste para o Sudeste à procura de emprego. É comum uma grande parcela de a população nordestina buscar alternativas

³⁶ Aluna do Curso de Extensão de Formação Continuada “Trabalho e Educação: Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica” 2009/2010.

³⁷ Potiguar é uma denominação dada a quem nasce do Estado do Rio Grande do Norte.

de vida em grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, onde esta encontra ou tem esperanças de encontrar maiores oportunidades de trabalho.

Sendo destino ou não este “filho” tendo formado família em Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro, encontrou companhias que contribuíram direta ou indiretamente para o seu crescimento humano.

O que para muitos pode se tornar uma decepção, para outros, configura-se uma oportunidade ímpar. A leitura que se faz neste trabalho é que fatores como sorte, destino, perseverança, vontade de lutar, vencer seus próprios limites e “vencer na vida” podem fazer a diferença nestes casos. Como já dizia o compositor da música “Os Sertões” de Edeor de Paula (1976) e cantor da melodia Raymundo Fagner:

[...] Sertanejo é forte
Supera miséria sem fim
Sertanejo homem forte
Dizia o poeta assim [...].

Este “filho do Brasil” aqui referido apenas havia estudado até a quarta série do antigo primário e não tinha trazido do Norte, como muitos deles se reportam aos estados do Nordeste, o histórico escolar. Há cerca de vinte anos, ele tinha abandonado os bancos escolares, em busca de um emprego. Nas palavras de João Luís, nesse caso foi utilizado um nome fictício para preservar a identidade do indivíduo:

Sou potiguar, natural de Cerro Corá (RN), mas campista de coração. Migrei da região Nordeste para o Sudeste para trabalhar. Casei-me aqui em Campos e incentivado por familiares, retomei os estudos que tinha abandonado desde os doze anos (Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro/TV Escola. Série: Educação de Jovens e Adultos. CEFET Campos, set/2006).

O referido comentário coaduna-se ao pensamento de autores como Marta Kohl de Oliveira (1999) e Carmem Brunel (2004) quando estes autores se referem à EJA como constituída por jovens ou adultos, carentes ou migrantes que historicamente foram excluídos pela sociedade, em virtude da impossibilidade de acesso à escolarização ou por enfrentamento de situações desfavoráveis, como o fracasso escolar, origem nas camadas populares, trabalho rural na infância e na adolescência.

Oriundo de cidade de interior, onde a oferta de emprego é insatisfatória, e, com pouca bagagem de conhecimento, João Luís foi forçado a buscar a cidade grande em busca de trabalho em detrimento da continuação de seus estudos. Em depoimento, relatou o tempo que ficou afastado

dos bancos escolares e a oportunidade de retomar aos estudos por meio do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Como João Luís relatou

Tinha parado de estudar há vinte anos e estou aproveitando a oportunidade desse projeto para retomar os estudos que tinha abandonado. (Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro/TV Escola. Série: Educação de Jovens e Adultos. CEFET Campos, Set/2006).

Antes de chegar ao estado do Rio de Janeiro (Saquarema), ele trabalhou em algumas empresas na Área de Construção Civil, em São Paulo, como a META BRASIL e Construtora OAS, morando em alojamentos das empresas, com o objetivo de usar o pagamento recebido para comprar o que vestir e comer. Muitas vezes era obrigado a voltar para casa quando a obra acabava e não tinha outra em vista.

Uma vez instalado em Campos dos Goytacazes, casou-se com moça da cidade que passa a ser grande incentivadora na continuidade de seus estudos. A partir de então, reiniciou seus estudos na modalidade de jovens e adultos em uma escola municipal onde concluiu todo o ensino fundamental, começando na 4ª (quarta) fase em regime semestral – EJA. Em seguida, iniciou o ensino médio numa escola estadual, na mesma modalidade de ensino, de caráter semestral. João Luís se manifestou:

Mesmo trabalhando dez horas por dia, inclusive aos sábados, isso não impediu de me manter motivado para estudar. Quantas noites dormindo tarde! Quantos domingos estudando o dia inteiro para dar conta das avaliações e trabalhos. A caminhada foi árdua, mas valeu! Hoje a minha leitura de mundo está mais apurada. (Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro/TV Escola. Série: Educação de Jovens e Adultos. CEFET Campos, Set/2006).

Nesse sentido, os estudantes da EJA estão, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho ou em busca de trabalho. É um público heterogêneo e diferenciado daquele da educação regular. Trazem consigo uma história mais longa de experiências, culturas e reflexões sobre o mundo externo. Desejoso de dar continuidade à caminhada escolar foi incentivado, primeiramente, a estudar em uma instituição que oferecesse Educação Profissional Integrada à Educação Básica para Jovens e Adultos, prestando Seleção para o antigo CEFET Campos, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos-Centro, sendo aprovado para o curso técnico integrado de jovens e adultos na área de indústria, curso de eletrotécnica, tendo concluído em maio de 2008.

Atualmente, está se inscrevendo para concursos. Em casa, o tem-

po livre é para estudar. É nítida e notória a transformação desse outro “filho do Brasil” o João Luís, pois, apesar do pouco conhecimento que tinha sempre se familiarizou com equipamentos eletrônicos. Com a oportunidade de continuar seus estudos, alargaram-se as potencialidades que estavam adormecidas dentro de um jovem adulto que teve de optar pelo trabalho em detrimento dos estudos. O relato de João Luís prossegue:

Hoje tenho conhecimentos mais elaborados para minha vida, que poderão com certeza possibilitar minha inserção o mundo do trabalho, na vida social, podendo ampliar meu potencial de desenvolvimento, atualizando-me constantemente. E essa riqueza agora me pertence e ninguém poderá me roubar. Portanto fiz a minha parte. Pretendo prosseguir os estudos, quem sabe uma Graduação na área? O amanhã a Deus pertence. (Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro/ TV Escola. Série: Educação de Jovens e Adultos. CEFET Campos, Set/ 2006)

Nesse sentido aponta-se – ir além do enfoque EJA como uma educação compensatória e aligeirada, em lugar de uma visão mais ampla e permanente, que responda às demandas do desenvolvimento local, social, regional e nacional (ANDRADE, 2004). Assim esse olhar além pode possibilitar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, contribuindo na elevação da escolaridade e permitindo a compreensão da realidade na qual os mesmos estão inseridos. Em seu comentário final:

Hoje, sinto-me um verdadeiro cidadão. Tenho consciência e certeza de que o caminho para muitos males do mundo é a Educação e a mesma ministrada em Instituições públicas como no CEFET. Que nenhum Jovem e Adulto trabalhador fique fora da sala de aula neste País. (Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro/TV Escola. Série: Educação de Jovens e Adultos. CEFET Campos, set/2006).

Como relata Chico Buarque (2008),

Muitos lutam para impedir o aborto biológico, sem se preocupar com o aborto intelectual, quando se nega alfabetização e educação de base para tantos. Ninguém percebe que uma pessoa nasce duas vezes: na maternidade e na escola. Sem a primeira ela não vive; sem a segunda, vive em exclusão.

Em outras palavras o autor remete-se ao instrumento importante que se constitui a educação e as implicações da exclusão para indivíduos com pouco acesso à escolarização.

5. Considerações finais

As reflexões apresentadas neste trabalho apontam para a relevância de incentivar os jovens adultos que se encontram fora da sala de aula

a buscar uma instituição que ofereça as modalidades EJA e PROEJA com o objetivo de elevar sua escolarização aliada à profissionalização, sendo uma das possibilidades de inserir esses jovens adultos no mundo do trabalho.

Na perspectiva de possibilitar mudanças consideráveis na vida de um jovem trabalhador desenvolvendo competências e habilidades para vida produtiva, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA surge com o propósito de enfrentar as descontinuidades que marcam a modalidade EJA no Brasil, abrangendo a formação inicial continuada e a educação profissional técnica de nível médio oferecidas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Mariana Monteiro Soares Crespo de; CARMO, Gerson Tavares do. Percepções dos discentes da educação de jovens e adultos em relação à utilização de Estudo de Caso. In: Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal-RN. *Anais do III CONEDU*. Natal, 2016, vol. 1. p. 1-12.

_____; _____. A construção do método Estudo de Caso sobre o ensino de Ciências para os discentes da educação de jovens e adultos. In: Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal-RN. *Anais do III CONEDU*. Natal (RN), 2016, vol. 1. p. 1-12.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PAIVA, Jane. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel González. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. Alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n. 11, abril 2001.

AYLMER, Roberto. *Escolhas*. Rio de Janeiro: Proclama, 2001.

BRASIL. Parecer n. 11/2000, aprovado em: 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19/07/2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. *Programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos- PRO-EJA*. Documento base ensino médio, 2007.

BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUARQUE, Chico. *O Globo*, Seção Opinião, 01/03/08

CEFET Campos. *Projeto Institucional do CEFET Campos*. Campos dos Goytacazes, 15 de janeiro de 1998.

CENTRO De Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação.

EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos. *Programa Salto para o Futuro/TV Escola*. CEFET Campos, Set/2006. [Programa de TV].

FAGNER, [Raimundo Fagner Cândido Lopes]. *Os sertões*, 2001. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cN0juKXzi0E>>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, Campinas, n. 14, p. 108-130, 2000.

_____; _____. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Ação Educativa, vol. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000.

IBGE. *Censo demográfico*, 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

JARDILIANO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Os sujeitos da EJA. In: ____; _____. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 164-178.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: XXII Reunião Anual da ANPED: Educação de pessoas jovens e adultas, setembro 1999, Caxambu, n 12.

OLIVEIRA, Munich Ribeiro de. *O uso de estudo de caso para aprender física no proeja: uma experiência pessoal, teórica e metodológica com base em Paulo Freire e Vigotsky*, Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Naturais). – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. Do-

cumento final do seminário nacional de educação de jovens e adultos. In: ___; ___; ___. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004, p. 15-22.

PORCARO, Rosa Cristina. *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Ciência & Educação*, vol. 14, n. 2, p. 331-346, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n2/a11v14n2.pdf>>.

**PALAVRAS METAFÓRICAS MONOICAS:
TÓPICO E VEÍCULO IMPLÍCITOS?**

Reginaldo Nascimento Neto (UFT)

nadynhu@ifma.edu.br

José Armando da Silva (UFT)

facodireitoagora@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende discutir brevemente se o processamento cognitivo da metáfora, por meio de um mecanismo de associação, inferências, comparação e identificação criativa do pensamento a um gabarito mental, pode ser responsável pelo uso e menção de palavras metafóricas monoicas amalgamando tópico e veículo de forma unirreme e implícita, isto é, sem externá-los. Para tanto, parte-se de um vislumbre histórico sobre os conceitos de metáfora concebidos por Aristóteles(1996), Ivor Armstrong Richards(1936), Max Black (1993), John Searle (1993) e George Lakoff & Mark Johnson (2002) para se demonstrar que os elementos essenciais da metáfora, diversamente reconhecidos dependendo do autor como tópico e veículo, Frame e foco, domínio alvo e domínio fonte, S é P e S é R, ou tipo e antítipo, podem ocorrer na esfera do pensamento e produzir palavras metafóricas, percebidas ou não como tal, que se manifestam de forma monoica ao invés de na sentença como advoga o interacionismo. Em seguida, apresenta-se um estudo etimológico de palavras metafóricas monoicas com sufixos *oidede*, ou *oidal*, e outras. As conclusões a que se chegam é que no processo de onomasiologia, como revela o estudo da etimologia, em muitos casos, o uso da metáfora funde em uma só palavra o tópico e o veículo.

Palavras-chave: Metáfora. Cognitivismo. Interacionismo.

Metáforas podem ser criadas a partir de metáforas.

(PINKER, 2002, p. 378)

1. Introdução

O fascínio humano por desbravar as dimensões que se supõem existirem além de cada fronteira já conhecida impulsiona o homem a concebê-las virtualmente pela imaginação. Esses campos agregam-se a seu sistema conceitual e criam novas realidades baseadas em suas experiências de mundo. Conceitos emergentes, conforme George Lakoff & Mark Johnson (2002, p. 210 e 245), baseiam-se na constante interação com o mundo físico.

Essa ideia de conceitos emergentes tem se manifestado nas produ-

ções artísticas a cada limiar dimensional, como por exemplo, *o mar* motivou a publicação dos livros *Moby Dick* de Herman Melville em 1851, *O Velho e o Mar* de Ernest Hemingway em 1951, *Mar Sem Fim* de Amyr Klimk em 2000, e *À Procura de um Navio* por John McPhee em 1990; o fundo do mar inspirou Júlio Verne a escrever o livro *Vinte Mil Léguas Submarinas* – 1869, e a Irwin Allen com o filme *Viagem ao Fundo do Mar* – 1961, as terras além-mar, *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe em 1719, *A Terra Desolada* de T.S. Eliot em 1922; o espaço estelar, *Star Trek* de Gene Roddenberry – filme de 1966, *Perdidos no Espaço* de Irwin Allen – filme de 1965, *Da Terra à Lua* – Julio Verne – 1865, *Os Primeiros Homens na Lua* – H.G.Wells – 1901, *o tempo*, *A Máquina do Tempo* – H.G. Wells – 1895, *O Túnel do Tempo* – Irwin Allen – filme 1966; o íntimo humano, *O Retrato de Dorian Gray* – Oscar Wilde – 1890, *O Eu Profundo e os Outros Eus* – Fernando Pessoa – s.d., *O Estranho Caso do Dr. Jekyll e o Sr. Hyde* – 1886, *o Médico e o Monstro*, e a sociedade, *As Viagens de Gulliver* – Jonathan Swift – 1892, e *O Capital* de Karl Marx em 1867.

Dessa forma, pareceria ingênua a concepção de que haja uma última fronteira a se desbravar. No entanto, o cérebro tem sido considerado como essa última instância que convida ao descortinamento. Obviamente, a palavra *última* aqui empregada se refere à mais imediata esteira à frente, e não ao sentido de final. De acordo com Raul Marino Jr. (2005, p. 30), o cérebro humano foi engendrado com funções elevadas e complexas como os sentidos, o pensamento concreto e abstrato, a memória, a fala, a linguagem etc.

Foi Alcmeon – séc. V a.C. – quem primeiro concebeu ser o cérebro o órgão da mente, do pensamento e da memória (cf. MARINO JR., 2005, p. 20), no entanto, um século mais tarde, Aristóteles mantinha a visão cardiocêntrica, isto é, que o coração era a sede do intelecto. Esse conceito, embora equivocado, cristalizou-se na etimologia da expressão *de cor* ou em inglês, *know by heart* – saber de coração, ou seja, faz-se inferir que o coração seja a indústria da memória.

No entanto, atualmente, há abundante evidência científica de que é o cérebro o centro de controle do pensamento, da cognição, da linguagem entre outros. Assim, este artigo parte do pressuposto de que o processamento da linguagem, especialmente das metáforas é uma ação mental. Segundo Steven Pinker (2005, p. 32), *a mente é o cérebro que faz*, e George Lakoff & Mark Johnson (2002) dizem que as metáforas são o fundamento do pensamento e das ações:

A metáfora está infiltrada no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. [...] Nossas experiências e atividades são metafóricas por natureza e nosso sistema conceptual é estruturado pela metáfora. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45 e 245)

Portanto, tomando a declaração de Max Black (1993, p.30), de que "a metáfora é a ponta submersa de um modelo", então, poderiam tópicos e veículos estarem imbricados em uma só palavra, resultante da composição prévia mental e não se manifestarem na sentença? Buscar-se-ão doravante respostas a esta problemática, pois segundo Kitay (1987, p. 22-23, *apud* FOSSILE, 2015, p. 16), "metáforas são sentenças, não palavras isoladas; consistem de dois componentes em tensão", e também entende "ser possível identificar nelas tópicos e veículos".

2. Algumas contribuições das teorias sobre metáfora

A trajetória cronológica seguida pela evolução dos conceitos sobre metáfora tem seu *ἀρχή* – *arqué* ou princípio *ab ovo*, conforme Rosa Lídia Coimbra (1999, p. 13) em Aristóteles no século IV a. C., e continua suscitando interesse dos estudiosos das áreas da psicologia, filosofia e da linguística.

Urge, a esta altura, compreender a etimologia da palavra *metáfora*, pois, no mesmo parecer de Virgílio, em *Geórgica* p. 2.490, *Felix qui potuit rerum cognoscere causas*, "é feliz aquele que pôde conhecer as causas das coisas". A palavra *metáfora* é oriunda do grego *μεταφορά* e é composta pelos radicais *μετα* – *meta*, que significa para fora ou mais adiante, e *φέρειν* – *pherein*, que implica em transladar, levar ou conduzir, esse sentido se mantém nas palavras *teleférico* – (conduzir para longe) e em *euforia* – (boa condução). Nos ônibus da Grécia moderna ainda se pode ler a inscrição *μεταφορεῖν* com sentido fossilizado de transportar passageiros de um lugar para outro. Assim, *metáfora* designa transladar para mais além, ou para outro lugar. Portanto, para Aristóteles (1996) "metáfora é a transferência do nome de uma coisa para outra".

Oliver Reboul (2004, p. 122) dá eco ao conceito aristotélico ao reverberar que "metáfora designa uma coisa com o nome de outra que tenha com ela uma relação de semelhança" e acrescenta: "semelhança de relações entre termos heterogêneos". Seu exemplo para explicar e validar essa "semelhança de relações", Oliver Reboul (2004, p. 185) evoca o postulado matemático na equação $a/b = c/x$; logo $x=bc/a$. Se $2/3 = 10/x$,

$x=15$, assim diz que "os quatro termos são diferentes, mas suas relações são idênticas".

Os conceitos sobre metáfora evoluíram e a cada novo estudo foram agregados novos postulados ampliando a visão sobre esse fenômeno linguístico até então impossível de ser reproduzido por máquinas e computadores, a saber: a metáfora. Abaixo elencam-se algumas dessas contribuições que deserdaram a concepção clássica de função meramente ornamental e substitutiva, no entanto, percebe-se que o conceito de "uma coisa com o nome de outra que tenha com ela uma relação de semelhança", fruto de um sistema associativo da mente permanece.

Autor	Postulados
Aristóteles Teoria clássica	<p>A metáfora é a transferência do nome de uma coisa para outra. Está contida na retórica. (COIMBRA, 1999, p. 4)</p> <p>A ausência do termo comparação na metáfora não implica que metáfora seja uma comparação abreviada, mas, ao contrário, que a comparação é uma metáfora desenvolvida. A comparação diz: "isto é como aquilo", a metáfora diz: "isto é aquilo". Toda metáfora é uma comparação implícita. Metáfora é a substituição de um termo por outro. (RICOEUR, 2000, p.37 e 46)</p> <p>A metáfora empresta palavras para preencher vãos, apresenta sentidos impróprios; é ornamental e, não acrescenta novos conhecimentos. (RICOEUR, 2005, p. 79-81). Chama de endoxa o conjunto de opiniões partilhadas pelos membros de uma mesma comunidade de falantes e que, posteriormente, é vestida com a roupagem de <i>sistema de lugares comuns por Black (1962 p. 293). [...]lugares comuns associados [...] de uma maneira parcialmente dependente do contexto do uso metafórico, determina um conjunto do que Aristóteles chamou de endoxa. (BLACK, 1993, p. 28)</i></p>
Ivor Armstrong Richards (1936) Teoria interacionista	<p>A visão interacionista contrapõe à tradicional substitutiva. (BLACK, 1993, p. 27). Traz uma nova visão da retórica como teoria e pensamento do discurso (RICOEUR, 2005, p. 123). Rompeu com o verbo-centrismo de Aristóteles. <i>O sentido da frase não deriva do sentido da palavra, mas da frase toda.</i> (RICOEUR, 2005, p. 126)</p> <p>A metáfora mantém dois pensamentos heterogêneos simultaneamente, assim produzindo interação entre eles. A metáfora nasce no uso. O uso é governado e produzido pelo pensamento, sendo assim, a metáfora é um instrumento do pensamento. Enfatizou o caráter binário da metáfora designando-os de tenor e veículo. Os conceitos e não as palavras é que são a argamassa da metáfora. Falava em dicotomia entre linguagem e pensamento, dando ênfase ao pensamento, mas não os conjugando. (MOURA, 2008, p. 182)</p>
Max Black (1962) Teoria interacionista suplementar. (BLACK, 1993, p. 19)	<p>A metáfora gera o novo e o criativo e pode produzir leituras conflitantes e diferentes (BLACK, 1993, p. 24). Fala em sistema de lugares comuns. (BLACK, 1962, p. 293). Condição binária da metáfora sendo assunto primário e assunto secundário. (BLACK, 1993, p. 28). A metáfora está baseada em uma similaridade e analogia. (<i>Idem</i>, p. 30). A conexão de elementos na condição binária para a produção da metáfo-</p>

	ra, suprime alguns detalhes e acentua ou acrescenta outros. (RICOEUR, 2000, p. 129 e 130). Mesmo embora não se declare cognitivista fala em <i>Insight</i> e em operação intelectual irreduzível.
John Searle (1993) – Teoria pragmática	A metáfora foca-se na distinção entre SS significado da sentença e SF significado do falante. (MOURA, 2009; FOSSILE, 2015). A metaforicidade encontra-se no SF. Evoca a intencionalidade do falante. Sustenta que as palavras mantêm seu sentido literal. Searle (1993, p. 84) faz emergir na metáfora os conceitos de condições de verdade.
Lakoff & Johnson Teoria cognitiva	A metáfora não é fenômeno exclusivamente linguístico, mas cognitivo. Os processos imanentes do cérebro funcionam metaforicamente. Esses processos do sistema de implicações geram inferências e cognição. A metáfora é conceitual e faz parte imanente do sistema ordinário do pensamento e da linguagem. Portanto, a metáfora é uma projeção mental. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45 e 245)

Quadro comparativo de algumas contribuições das teorias sobre metáfora

3. O caráter binário da metáfora

Ao se observar em perspectiva as correntes e vieses teóricos acima sobre a metáfora, parece haver uma homologação, ainda que geral entre elas. Percebe-se que a condição binária expressa na sentença é *sine qua non* para a compreensão da metáfora. Para Aristóteles, a ideia de analogia e substituição ancoravam-se em que "dados os termos A está para B tal como C está para D, podemos substituir A por C e vice-versa" (COIMBRA, 1999, p. 4), dessa forma então, A é C. Haveria, então, dois elementos minimamente essenciais na urdidura da metáfora.

Também, Ivor Armstrong Richards, (1936) enfatizou o caráter binário supostamente explícito da metáfora designando-os de tenor e veículo, enquanto Max Black (1993) fala de assunto primário e secundário:

In the context of a particular metaphorical statement, the two subjects "interact" in the following ways: a) the presence of the primary subject incites the hearer to select some of the secondary subjects' properties and b) invites him to construct a parallel implication complex that can fit the primary subject; and, c) reciprocally induces parallel changes in the secondary subject.

No contexto de uma declaração metafórica particular, os dois assuntos "interagem" da seguinte maneira: (a) a presença do assunto primário incita o ouvinte a selecionar alguma das propriedades do assunto secundário; e (b) convida-o a construir uma implicação complexa paralela que possa se ajustar ao assunto primário; e (c) reciprocamente induz mudanças paralelas no assunto secundário. (BLACK, 1993, p. 28. Grifos nossos)

Para John Searle, (1993), de acordo com Ingrid Finger (1996), há

dois também há dois elementos que integram uma metáfora. Trata-se da existência binária de SS – significado da sentença e SF – significado do falante na composição da metáfora: "o que ocorre é que o falante situa o objeto S dentro da classe definida pelo conceito de P e, nesse caso, o *significado da sentença* e o *significado do proferimento* são exatamente o mesmo. (FINGER, 1996, p. 52)

Ainda nessa mesma corrente de proferimentos, Dieysa Kanyela Fossile (2015, p. 14) menciona que "a interpretação de uma sentença metafórica exige a presença de *dois elementos* que formam a metáfora: o tópico e o veículo". Estes dois integrantes da metáfora seriam respectivamente "a entidade da qual se fala e que predica algo sobre o tópico. Isto é", o tópico é o elemento do qual se fala e o veículo é o que o predica.

Paul Ricoeur (2000, p. 129) e Dieysa Kanyela Fossile (2015, p. 36-37) dizem que na metáfora, "a unidade semântica deixa de ser apenas palavra para tornar-se a frase toda. Duas coisas diferentes e simultaneamente ativas".

Paul Ricoeur (2000, p. 130) deixa mais clara essa exigência binária explícita quando diz que: "A presença simultânea do conteúdo e do veículo e sua interação é que dão origem à metáfora; desde então o conteúdo não permanece imutável, como se o veículo fosse apenas uma vestimenta ou ornamento".

Max Black (1993, p. 19) faz

uma tentativa de ampliar a formulação original, explicando os fundamentos das metáforas de interação, filtragem e triagem a fim de entender como as declarações metafóricas funcionam e também sugere relações no campo das semelhanças e analogias no intuito de lançar luz sobre as conexões entre metáforas e modelos,

no entanto, demonstra apenas mecanismos sintáticos externos frustrando a expectativa criada quando sublima uma veia cognitivista na declaração de que "toda metáfora é a ponta submersa de um modelo". (BLACK, 1993, p. 30)

Se "a metáfora faz parte imanente do sistema ordinário do pensamento e da linguagem" (LAKOFF & JOHNSON, 2002) e as representações semânticas na mente/cérebro são inatas e universais (CHOMSKY, 2005 p. 316/317), como apoia Steven Pinker (2005, p. 43), ao declarar: "a mente possui uma estrutura inata complexa, uma estrutura universal da mente não é só logicamente possível, mas provavelmente verdadeira; então, a mente pensa suas metáforas em mentalês",

[...]as sentenças em uma língua falada são juncadas de artigos, preposições, sufixos de gênero e outros condutores gramaticais. Eles são necessários para ajudar a obter informações de uma cabeça para outra via boca e ouvido, um canal lento, mas não são necessários no interior de uma única cabeça, onde as informações podem ser transmitidas diretamente por grossos feixes de neurônios. Assim as declarações em um sistema de conhecimento não são sentenças em inglês, e sim inscrições em uma linguagem de pensamento mais rica, o "mentalês". (PINKER, 2005, p. 82)

4. O mecanismo cognitivo da metáfora

Obviamente, pensar é competência inata da mente, mas, a experiência de vida, o aprendizado, um sistema de lugares comuns, ou a endoxa são elementos importantes e estruturais em como a mente constrói seus filtros de arbítrios para moldar o pensamento.

É evidente que a linguagem é o resultado da inter-relação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos conceber o estado inicial como um sistema de aquisição da linguagem, que toma a experiência como *input* e fornece a linguagem como *output* – um *output* que é internamente representado na mente/cérebro³⁸. (CHOMSKY, 2005, p. 31)

A mente é um platô fotográfico e está constantemente captando imagens e conceitos enquanto os armazena na memória. Pela lei da associação e da metáfora, a mente pode visualizar tudo que está ligado a um símbolo (WERE, 1979, p. 30-31). Peirce (2005) acreditava num sistema de representações associativas ao pensamento, pois diz que "tudo aquilo que for totalmente incomparável a alguma outra coisa é totalmente inexplicável porque a explicação consiste em colocar as coisas sob leis gerais ou sob classes naturais", e que

Finalmente, nenhum pensamento presente concreto tem significado algum, valor intelectual algum, pois estes residem não naquilo que é realmente pensado, mas naquilo a que este pensamento pode ser conetado numa representação através de pensamentos subsequentes de forma que o significado de um pensamento é, ao mesmo tempo, algo virtual. (PEIRCE, 2005, p. 272)

Como então funcionam as metáforas? Como ela faz associações e habilita a enunciação? Encontram-se aqui duas perguntas para as quais as respostas afiguram-se extremamente complexas e ainda inatingíveis.

Considerando-se que "a mente é um sistema primorosamente or-

³⁸ Mente/cérebro aqui assume o conceito de (PINKER, 2002, p. 75) de que a mente é o cérebro em atividade.

ganizado; e realiza proezas notáveis que nenhum engenheiro é capaz de duplicar" (PINKER, 2002, p. 33), como perscrutar tamanha complexidade neural?

Sabe-se como visto acima, que a mente é a fábrica das metáforas e da linguagem, e emprega como matéria-prima as experiências vividas, e a aquisição da linguagem. Os estudos do fisiologismo cerebral humano investigam a relação complexa existente entre a tessitura de redes de comunicação neural, processadas pelas sinapses, e as funções mentais superiores.

Para fins de simplificação, a aparência de um neurônio, observado em um microscópio eletrônico, pode ser comparada a um ovo frito visto de cima e que tem, ao longo de todas as suas bordas, ramos encrustrados, de onde irrompem centenas de raízes finas como brotos de feijão. No entanto, de uma das margens, alonga-se uma cauda semelhante a uma amarra ou tira de salsichas seguida por mais centenas de estirpes como filamentos desgrenhados.

Por meio da descrição metafórica acima pretende-se fazer visualizar uma célula nervosa composta essencialmente por três regiões responsáveis por funções específicas: o pericário ou corpo, os dendritos – do grego *δενδρον*/ *déndron* = árvore – que são curtos, ramificam-se profusamente, e foram desenhados para receber estímulos elétricos que excitam a membrana; e os axônios, – do grego *αξων*/ *áxon* = eixo – um filamento único, porém, maior que os dendritos, e servem como transmissores. Neles há um cone de engate, um túbulo condutor e um bastão terminal por onde o axônio entra em contato com os outros neurônios vizinhos para partilhar informações.

O sistema nervoso é composto por um conjunto complexo de neurônios que interagem para partilhar informações conectando-se uns aos outros por meio do processo denominado sinapse e formam uma rede neural.

Por meio de impulsos químicos e elétricos, as ordens cerebrais são transmitidas aos músculos, órgãos e sistemas do corpo para funções autômatas: respiração, batimento cardíaco etc., e também as de aprendizado e técnicas como andar de bicicleta, jogar tênis de mesa, ler, e assim por diante. (NASCIMENTO NETO, 2003, p. 104)

Esses impulsos elétricos contendo informação devem percorrer os nervos que chegam aos músculos, mas, ao longo do nervo, encontram resistência. "As ramificações de um neurônio não estão sempre em perfeita

conexão com as fibras do outro neurônio". (FAYARD, 1975, p. 97)

Assim, quando o cérebro emite um impulso, há resistência no meio do caminho, retardando a velocidade e precisão na performance de obediência corporal, no entanto, "à medida que se repete o impulso, as sinapses vão se produzindo mais rapidamente, até que a resistência chega a desaparecer por completo. Os impulsos correm por um canal aberto e os movimentos se executam sem tropeço". (FAYARD, 1975, p. 98)

Decorre daí que, essa intrincada rede de compartilhamento de informações também forma um sistema que é capaz de inferir e produzir cognição, associações e comparações. Diz Steven Pinker (2002, p. 36) que "da mesma forma que todos os livros são fisicamente apenas combinações diferentes dos mesmos setenta e tantos caracteres", e que um número finito de notas musicais não significa o mundo logo ficará sem melodias, (2002, p. 100), os neurônios em número apropriado engendram inumeráveis conexões.

A ideia de compartilhamento de informações, associação e reconhecimento de elementos precisa de um referencial, pois não se pode esquecer que "tudo aquilo que for totalmente incomparável a alguma outra coisa é totalmente inexplicável" (PEIRCE, 2005). Decorre daí o postulado de Steven Pinker, (2002, p. 19) concernente ao módulo mental chamado de *gabarito*, ao asseverar que "nosso cérebro mantém um registro da forma e cada rosto e de tudo o que conhecemos, e mesmo com distorções das mais diversas, esse registro ajusta-se à imagem, identificando-a". (PINKER, 2002, p. 20)

A partir daí, discorre-se que não seria produtivo o acúmulo de trilhões de dados para designar um gabarito diferente para cada objeto no universo, então prodigaliza-se a organização em categorias mediante semelhanças. Steven Pinker (2002, p. 23 e 229) cita a descoberta de Marr (1982), concernente a como a visão processa as imagens do mundo externo e o descreve abstrata e internamente em mentais descartando as informações irrelevantes.

Levando-se em conta que

o caráter concreto das imagens mentais permite que elas sejam cooptadas no que se refere a reunir tamanho, forma, localização e orientação em um padrão de contornos, em vez de fatorá-los ordenadamente em asserções separadas, os dados conceituais são arquivados e ficam disponíveis para consulta instantânea, pois a mente forma categorias. (PINKER, 2005, p. 310-311)

Isso se dá porque, como "as imagens são fragmentadas, vislum-

bres de partes" são arranjados "em um quadro mental". O processo de captura, compartimentalização, arquivamento, associação e disponibilidade perpassa as seguintes etapas:

As pessoas põem as coisas e as outras pessoas em compartimentos mentais e dão nome a cada compartimento. Também formam conceitos que identificam os agrupamentos na textura correlativa do mundo de acordo com seus vários modos de conhecer, ou teorias indutivas que se adaptam aos principais tipos de entidades do mundo e, a partir daí, instrumentos de inferência, lógica e probabilidades entram em ação. (*Idem, ibidem*, p. 325 e 373)

Na perspectiva de que "a linguagem do pensamento é combinatória, e conceitos elementares podem ser combinados em ideias cada vez mais complexas" (*Idem*, p. 375), e que metáforas podem ser criadas a partir de metáforas, (*Ibidem*, p. 378) então, a engenharia da metáfora ocorre em mentalês e, pode se manifestar em palavras metafóricas monóicas.

5. Manifestação metafórica

Supostamente, como visto acima, a manifestação linguística da metáfora exige a agregação de dois elementos chamados de *tópico* e *veículo*, *conteúdo primário* e *secundário*, *frame* e *foco*, ou *SS* e *SF* etc. Como diz Dieysa Kanyela Fossile (2015. p. 12), "para ele (Black), a metáfora é o resultado da interação entre as (duas) partes de uma *sentença* metafórica: (a) *tópico*: elemento ou entidade da qual se fala, e (b) *veículo*: entidade que predica algo sobre o *tópico*". Portanto, situa a metáfora como fenômeno da linguagem.

No entanto, pretende-se doravante demonstrar que, como reza a teoria da metáfora conceptual de George Lakoff & Mark Johnson (1980, 2002), as metáforas funcionam no nível do pensamento e, quando são trazidas à luz pela linguagem sentencial, já haviam sido concebidas. Reafirma-se que, embora interacionista, Max Black deixava transparecer sua percepção e anuência cognitivista como afirma Ingrid Finger (1996, p. 50): "Black designa uma forte função cognitiva às metáforas. Elas funcionam como instrumentos cognitivos".

Devido às limitações deste artigo, não se discutirá aqui o que vem a ser *literal* ou *figurativo*. Por motivos de clareza, todavia, tomar-se-á o conceito de que literal seja o sentido primário e o figurativo o secundário. Isto é, primário como o elemento do qual se fala e, secundário, que predica o primário.

Ancorado nesse conceito, na sentença: “O homem é o lobo do homem” (REBOUL, 2004, p. 94), tem-se *homem*, do qual se fala algo, sendo o tópico, portanto literal, e *lobo*, assumindo o papel metafórico sendo o veículo, que predica o assunto primário. Nesse exemplo, identificam-se claramente tópico e veículo, mas, o que se pode dizer do exemplo abaixo:

Era uma gaiola arredondada! Suas grades pareciam envolver uma espécie de trevo metálico com quatro pétalas encravadas nas bordas de uma esfera que as fazia girar tão rapidamente que davam a impressão de uma nuvem de poeira cinza brincava de ciranda cirandinha ali dentro da jaula. Atrás dessa esfera, havia um mancral preso à parede. Assim como um passarinho olha assustado para um lado e para outro, a gaiola oscilava da direita para a esquerda e, depois da esquerda para a direita, assoprando uma brisa que não podia ficar encarcerada junto ao trevo no interior das grades entrelaçadas. (NASCIMENTO NETO, 2003)

Observe-se que o texto apresenta a predicação de um ventilador de parede, porém em nenhum momento menciona esse tópico. No entanto, durante a leitura atenta, integraliza-se mentalmente o mosaico dessa imagem. Há veículo, porém não está explícito o tópico. O mesmo acontece com o seguinte texto:

Existem no topo desse grande cubo metálico branco, quatro tochas e uma enorme grade negra que as circundava formando quarteirões. Sua barriga é uma sauna de 400° graus. Dentro dela, o estrepitar de ossos já esturricados sonoriza algo similar a uma valsa lenta. Um galináceo despido dança suavemente ao centro sob a luz oriunda do fundo desse túnel. O calor faz exalar um aroma de gordura derretida, mas, é do lado de fora que um filhote de elefante estende sua tromba amarela como que tocando o lado do prédio. Mesmo respirando fundo, reprime flatos em fluxo contínuo para manter a chama das tochas e o funcionamento da sauna. Há um chapéu retangular de vidro pronto para cobrir a grade superior e as tochas. Sobre uma dessas chaminés, há um caldeirão tocando apito de fábrica, esse apito gira sobre um pino perfurado ao meio como vulcão.

Novamente, esta descrição metaforiza um fogão, porém, apenas exhibe o veículo, sendo o tópico cristalizado no pensamento. Tópico e veículo não estão expressos no texto. Mesmo assim ocorre uma metáfora.

Nos estudos da biologia, há encontrados casos de autofecundação. Isto é, uma fecundação que ocorre entre gametas produzidos pelo mesmo organismo. Certos vegetais e as tênias são monoicos, ou seja, são organismos hermafroditas, possuem em si os dois gametas responsáveis pela reprodução. Por analogia, no que concerne à metáfora, este artigo entende que há palavras que encerram em si mesmas tópico e veículo implícitos. Portanto são metáforas monoicas. Observem-se as palavras abaixo.

Elas apresentam o princípio de

uma coisa com o nome de outra que tenha com ela uma relação de semelhança, porém, sua etimologia encapsula os elementos associativos do tipo: como, assim como, semelhante a, similar, tal qual, comparável à, equivalente, homogêneo, correlato a, igual, idêntico, análogo, símile de, que lembra a, ou parecido com etc.,

que podem ser facilmente entrepostos entre tópico e veículo mentais, e é o que deve ter acontecido durante o processo onomasiológico.

Os dicionários etimológicos de Oliver Hazard Perry Pepper (1949), Henry Alan Skinner (1963) e Simões (2014) apresentam os elementos associativos envolvidos na formação onomástica de algumas palavras empregadas na medicina. A seguir, algumas delas são apresentadas como veículos pospostos a seus tópicos inferidos da etimologia. Entremeiem-se os elementos comparativos para ressaltar sua associação mental.

1. *Alantoide*: Estrutura ligada à parte posterior do intestino do embrião. Deriva do grego *allas*, salsicha. Portanto, *a estrutura ligada à parte posterior do intestino* (tópico) assemelha-se à *salsicha* (veículo).
2. *Ameboide*: do grego *amoib(é)*, ameba e *eid*, tem aspecto de, parecido com. Que se parece com uma ameba.
3. *Acanhado*: do latim *canis*, cão. Se porta como cão.
4. Espermatozoide do grego *sperma*, semente. Portanto, aquilo que tem forma de semente.
5. *Lentes*: semelhante a lentilha.
6. *Câncer*: do latim *cancrum*, caranguejo. Do termo grego *Karkinos*, que significa “caranguejo”. As veias que rodeiam um tumor se pareciam com as patas de um caranguejo.
7. *Boca*: do latim *bucca*, a cavidade oral. O termo foi provavelmente assimilado do hebreu *bukkah*, que tinha o sentido de vazio, oco. Parece com um buraco.
8. *Placenta*: do grego *plakuos*, nome que se dava na Grécia a um bolo achatado e arredondado. A raiz *plak*, tem origem indo-europeu e indica uma forma achatada. Portanto, placenta lembra um bolo achatado.

9. *Piloro*: do grego *pylorus*, guarda do portão, derivado de *pyle*. Dessa forma, o canal de saída do estômago é similar à um portão.
10. *Seios*: do latim *sinus*, bolso, vela de barco, arco, espaço oco. A palavra *sinus* em latim tinha o sentido de “oco, escavado” ou “encurvado e saliente”. Assim, seio é comparável à um bolso ou vela de barco.
11. *Pênis*: do latim *cauda*. O órgão masculino, quando pendente, teria semelhança com uma cauda. Entre os romanos, uma palavra popular para pênis era *gladius*, espada. Daí derivou, por extensão, o nome vagina, bainha.
12. *Vagina* do latim *vagina*, bainha ou vagem. Portanto, genitália feminina tem o aspecto de uma bainha.
13. *Amígdalas*: do grego, *amygdalè*, *amêndoa*. Então, estruturas semelhantes às amêndoas.

6. Considerações finais

Diante do proscênio de elementos aqui apresentados, é possível inferir que o cérebro, sendo o centro de controle do pensamento, da cognição, da linguagem entre outros, articula a produção de metáforas. O cérebro tem sua base de processamento da cognição mediante um trabalho de associações que se viabilizam por meio de sinapses na rede neural.

Sendo o sistema conceptual do pensamento fundamentalmente metafórico, então, o cérebro pensa metaforicamente, porém, sua linguagem é muito mais rápida e associada que a linguagem verbal. Tal comportamento comunicativo interno do cérebro é chamado de mentais.

A trajetória cronológica das contribuições dos teóricos da metáfora tem demonstrado que o conceito primário de que uma metáfora seja "uma coisa com o nome de outra que tenha com ela uma relação de semelhança" tem se mantido inalterado. No entanto, novas investigações e estudos trouxeram crescimento quanto às funções da metáfora e sua produção, não cabendo mais apenas a ideia aristotélica de modo de ornamento da linguagem.

Em geral, embora os autores pareçam homologar a ideia de que a condição binária da metáfora expressa na sentença seja *sine qua non* para

sua compreensão, muitos deles deixam exalar um viés cognitivo, onde a ocorrência da metáfora seja no pensamento.

Dessa forma, é possível que tópico e veículo preexistam nos processos mentais e não precisem ser expressos paralelamente para que ocorram metáforas linguísticas. Portanto, seria perfeitamente possível, haver palavras metafóricas monoicas, isto é, palavras que incorporem immanentemente o tópico e o veículo.

O elemento pedagógico da metáfora é proativo. Diz Oliver Rebooul (2004, p. 222) que as metáforas são clássicas em toda linguagem educacional. Deve ser por esse motivo que as metáforas típicas e atípicas de Jesus de Nazaré tenham resistido aos séculos, permanecendo vívidas na mente de milhões de pessoas até os dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad.: Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1996.

BLACK, Max. Metaphor. In: _____. *Models and metaphor*. Ithaca: Cornell University Press, cap. 3, 1962.

_____. Como as metáforas funcionam: uma resposta a D. Davidson. In: SACKS, Sheldon. (Org.). *Da metáfora*. São Paulo: Educ, 1992.

_____. More about metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos, 1966.

BOAS, Gislaíne Aparecida de Vilas. *Metáforas conceptuais de tempo, vida e morte na construção colaborativa das leituras de um texto literário*. 2010.

COIMBRA, Rosa Lídia. *A linguagem metafórica*. 1999. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade de Aveiro, Aveiro.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Trad.: Marco Antonio Sant'Ana. São Paulo: Unesp, 2005.

FAYARD, Marcelo I. *A chave da felicidade e a saúde mental*. 7. ed. São Paulo: CPB, 1975.

- FINGER, Ingrid. *Metáfora e significação*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- FOSSILE, Dieysa Kanyela. Interpretação de metáforas com verbos de mudança de estado. *Revista Ciências e Cognição*. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 3, p. 187-198, 2008a.
- _____. *Metáforas verbais*. Um estudo analítico descritivo. Palmas: Eduft, 2015.
- _____. Semântica & pragmática: campos in/dependentes. *Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade de Guaiará*, Guarapuava, vol. 1, n. 2, p. 40-58, 2009.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad.: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- MARINO JR., Raul. *A religião do cérebro: as novas descobertas da neurociência a respeito da fé humana*. São Paulo: Gente, 2005.
- MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Metáfora: das palavras aos conceitos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 40, n. 139, p. 51-69, 2005.
- _____. Linguagem e cognição na interpretação de metáforas. *Revista Veredas*, vol. 6, n. 1, p. 153-161, 2002.
- _____. The conceptual and the linguistic factors in the use of metaphors. *DELTA*. São Paulo, vol. 22, n. especial, p. 81-94, 2006.
- NASCIMENTO NETO, Reginaldo. *The Interactive Synapse in English*. São Luis: Edugraf, 2003.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiotica*. 3. ed. São Paulo. Perspectiva, 2005.
- PEPPER, Oliver Hazard Perry. *Medical etymology*. Philadelphia: Saunders, 1949.
- PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. 2. ed. 4. reimpr. Trad.: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
- REBOUL, Oliver. *Introdução à retórica*. Trad.: Icone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2005.
- RICHARDS, Ivor Armstrong. *The philosophy of rhetoric*. Oxford: Oxford University Press, 1936.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SEARLE, John. Metaphor. In: ORTONY, Andrew. (Ed.). *Metaphor and Thought*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University, 1993, p. 83-111.

SEARLE, John R. *Metaphor and thought*. Cambridge. 2002.

SKINNER, Henry Alan. *The origin of medical terms*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1963.

WERE, Louis F. *The certainty of the third angel's message*. Michigan: First Impressions, 1979.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
SUAS PERCEPÇÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS
E A HABILIDADE COMUNICATIVA**

Laís Teixeira Lima (UENF)

laisbj@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo analisar os *Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira* (PCN-LE) do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, a fim de refletir sobre a percepção do documento em relação ao ensino da língua estrangeira nesses ciclos. Uma vez que o aluno está inserido em um país globalizado, no qual o acesso a diferentes países e culturas está a um clique, ele deve ser capaz de fazer o uso da língua estrangeira de maneira eficiente, observamos como o documento propõe a abordagem dos gêneros textuais e a habilidade comunicativa da língua. Os gêneros textuais são apresentados como um instrumento facilitador, no desenvolvimento comunicativo dos alunos. Este trabalho ainda apresenta algumas dificuldades enfrentadas por professores e alunos de língua estrangeira durante as aulas. Com esta pesquisa, identificamos que, apesar de os *Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira* terem sido o ponto de partida para um ensino mais dinâmico da língua, ele ainda apresenta algumas contradições em relação ao ensino, já que o documento prioriza o ensino de somente duas das quatro habilidades necessárias para o ensino da língua estrangeira.

Palavras-chave: *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Gêneros textuais.
Língua inglesa. Habilidade comunicativa.

1. Considerações iniciais

Atualmente, o ensino de língua estrangeira tem sido amplamente discutido, uma vez que ainda é possível encontrar inúmeras falhas no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Estas falhas podem ser decorrentes de questões como; salas superlotadas, falta de recursos necessários, má formação dos docentes, desprivilegio atribuído à disciplina, materiais didáticos e documentos de apoio aos professores desatualizados, entre outros.

Diante disso, percebemos a necessidade de analisar um dos principais documentos que regem os professores de língua estrangeira: os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* do terceiro e

quarto ciclos do ensino fundamental. Neste artigo, buscamos analisar como o *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* observa o ensino das quatro habilidades da língua estrangeira – leitura, escrita, fala e compreensão – e o que sugere em relação ao ensino dos gêneros textuais e da habilidade comunicativa.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) são um documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) que busca oferecer ao professor um material de apoio que proporciona reflexões e discussões acerca da prática em sala de aula, o planejamento das aulas e os materiais didáticos necessários. Neste capítulo, analisaremos alguns aspectos sobre os parâmetros e sua visão acerca dos gêneros textuais.

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e suas principais características

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* do segundo e terceiro ciclo do ensino fundamental foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação, em 1998. A partir da implementação do documento, o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira passou a ter novas dimensões, por discutir abordagens diferenciadas. Esse foi um momento de transição entre o ensino focado na gramática formal para o ensino mais comunicativo. Com foco na abordagem comunicativa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e Língua Portuguesa* propõem que os professores reconheçam a língua como prática sociocomunicativa. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) afirmam que “ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas”. (BRASIL, 1998, p. 27)

Os *Parâmetros Nacionais de Língua Estrangeira* apontam diversos objetivos para o ensino fundamental, porém iremos salientar somente os que abordam a temática principal deste trabalho. Primeiramente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* apontam que o aluno deve “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 7). Esse fato demonstra a necessidade de desenvolver habilidades comunicativas necessárias para que o educando seja capaz de expor suas opiniões e pontos de vista em situações cotidianas de uso real da língua. As aulas de

língua estrangeira devem prepará-lo para que ele seja capaz de utilizar a conversa na Língua Estrangeira como forma de interação social.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998, p. 66 e 67) ainda apontam que, como objetivos do ensino de língua estrangeira, os alunos devem ser capazes de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma Língua Estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

É necessário destacar que o ensino de estruturas gramaticais durante as aulas de língua estrangeira é importante, uma vez que o aluno precisa conhecer a estrutura da língua para então construir seu enunciado a partir dela, porém, é preciso deixar claro que o ensino da gramática não deve ser o principal conteúdo proposto durante aulas de Línguas, já que, na maioria das vezes, é engessado e descontextualizado.

É essencial mencionar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* têm como objetivo a valorização da leitura e a compreensão dos textos. O documento afirma que o ensino da habilidade oral não é prioridade no ensino de língua estrangeira, uma vez que não é critério de relevância social no Brasil – com exceção de cidades turísticas que recebem estrangeiros. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998)

asseveram que “a análise do quadro atual do ensino de língua estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura”. (BRASIL. 1998, p. 21)

Apesar de apresentar uma visão pautada no ensino de gêneros textuais, o documento apresenta uma contradição, uma vez que considera secundário o ensino da oralidade. Pela teoria apresentada nessa pesquisa, vemos o quão importante é estabelecer um ensino baseado na abordagem comunicativa e a partir dos gêneros textuais; isso não é possível de acontecer se deixarmos de lado a competência oral do aluno.

Além disso, os alunos estão inseridos em um mundo globalizado, em que o acesso a outras culturas e aos falantes de outros idiomas está a um clique. Vivemos em um país plurilíngue; que tem o inglês como a língua franca e fronteiras que utilizam o Espanhol como língua materna. Portanto, o acesso à língua estrangeira é essencial para a atuação do aluno como cidadão atuante na sociedade.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* asseveram que, para que a língua estrangeira seja inserida no contexto escolar, é necessário que três fatores sejam considerados: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Os fatores históricos apontam a hegemonia dos países e suas respectivas línguas; pode-se citar como exemplo a hegemonia política, cultural e econômica que os Estados Unidos representam hoje, fato que proporciona maior oportunidade de interação e trocas culturais e linguísticas com os falantes desse idioma. Os fatores relativos às comunidades locais levam em consideração as comunidades que fazem parte do meio social da escola em questão. Por exemplo, uma comunidade escolar pode ter um alto número de indígenas, da mesma maneira que em outra comunidade pode prevalecer imigrantes; então, a língua estrangeira deve ser escolhida de acordo com a necessidade da comunidade escolar. Por fim, os fatores relativos à tradição determinam o papel tradicional que as línguas estrangeiras desempenham nas relações culturais entre diferentes países.

Apesar da facilidade de interação entre indivíduos de diferentes países e a grande influência trazida de outras culturas, o ensino de língua estrangeira, que deveria ser fonte de grande interesse, muitas vezes é visto, pelos alunos, responsáveis e comunidade, como uma disciplina irrelevante para a formação. A disciplina assume um lugar muito desprivilegiado, tanto nos currículos escolares quanto no quadro de horários proposto pela escola. Em casos mais graves, em escolas com poucos recursos, a

língua estrangeira é ministrada somente em algumas séries do Ensino Fundamental ou chega, até mesmo, a não ser ministrada. Além da desvalorização da disciplina, outros fatores podem tornar o ensino da língua estrangeira mais difícil, como as salas superlotadas, o número de aulas semanais reduzido e até mesmo a falta de formação dos docentes.

O processo da compreensão oral e escrita da língua engloba fatores relativos ao processo de informação, ao cognitivo e ao social. De acordo com o *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os fatores relativos ao processo de informação “têm a ver com a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra”. (BRASIL, 1998, p. 89)

Já os fatores cognitivos “envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual” (BRASIL, 1998, p. 89). Por fim, os fatores sociais são aqueles “que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura” (*Ibidem*, p. 89). Portanto, compreender abrange a relação entre o sujeito que fala, para quem ele fala, o momento que fala e o local onde fala.

Os parâmetros apontam que para a construção de significados no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira seja possível, o aprendiz necessita utilizar três conhecimentos: o sistêmico, o de mundo e o da organização textual.

O conhecimento sistêmico é o de organização linguística, ou seja, conhecimento do léxico, semântico, morfológico, sintático e fonético. Através deles, o falante consegue formular sentenças ou escolher estruturas gramaticais mais apropriadas para a situação. O conhecimento de mundo é o pré-conhecimento dos falantes acerca das coisas e situações que envolvem o mundo. Isso quer dizer que, quando uma pessoa já possui conhecimento prévio de determinado assunto, mesmo que desconheça aspectos sintáticos ou do vocabulário, poderá ser capaz de compreender o enunciado.

Por fim, o conhecimento da organização textual abrange as ações sociointeracionais, ou seja, as situações de uso em que os falantes organizam as informações que desejam expor e constroem textos orais e/ou escritos. Os parâmetros classificam os textos orais e escritos em três tipos: “narrativos, descritivos e argumentativos. Isso não quer dizer, po-

rém, que os textos narrativos não tenham elementos descritivos ou que os argumentativos não tenham elementos narrativos” (BRASIL, 1998, p. 31). Quando os alunos fazem a leitura de uma história, independente do idioma que ele está escrito, eles conseguem identificar o gênero por sua organização específica, por exemplo:

em português, inglês, espanhol, francês, alemão ou italiano, os leitores ou ouvintes, ao encontrarem, no início de um texto, os itens “Era uma vez”, “Once upon a time”, “Había una vez”, “Il était une fois”, “Es war einmal” ou “C’era una volta” já sabem que vão ler/ouvir uma história que normalmente terá a informação organizada em situação, problema, solução e avaliação. (BRASIL, 1998, p. 31)

Dessa forma, quando o ouvinte ou o leitor não identifica alguma parte da organização textual, ele consegue identificar claramente o que faltou devido a seu conhecimento prévio das características daquele texto. Outro fato importante é que os alunos podem relacionar os conhecimentos estudados em língua estrangeira com os seus correspondentes na língua portuguesa e, assim, construir seus significados mais facilmente. Portanto, cabe ao professor utilizar os mais variados gêneros textuais durante suas aulas para que o aluno consiga desenvolver seu conhecimento organizacional do texto.

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e o ensino da língua

De acordo com seus organizadores, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000) são um documento que tem por objetivo apoiar e auxiliar o professor em sua prática na sala de aula. Neles são expostos diferentes aspectos que os educadores deveriam embasar-se para um ensino mais equilibrado das disciplinas. Visa, ainda, auxiliar o docente, através de reflexões, durante a elaboração de planos de aula, projetos, seleção de materiais e recursos tecnológicos. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* estão os objetivos e justificativas do ensino das disciplinas, tais como os de língua inglesa.

O ensino de uma língua estrangeira é obrigatório na escola pública, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB). De acordo com a LDB (*apud* BRASIL, 1998, p. 19),

a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (CIEMEN) e pelo PEN-

Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.

No entanto, segundo o próprio *Parâmetros Curriculares Nacionais*, apesar de ser um direito dos educandos, o ensino da língua estrangeira, por inúmeros motivos, torna-se algo irrelevante para os mesmos. Assim, alunos e professores desmotivam-se a aprender e ensinar essa disciplina. Esse problema, muitas vezes, ocorre pelo pouco tempo de aula disponível nas escolas públicas, já que em algumas regiões a existência de aulas de língua estrangeira é mínima ou até mesmo inexistente. A língua estrangeira é vista como uma disciplina de segundo plano, sendo considerada, em algumas situações, menos importante que outras disciplinas escolares.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* afirmam que,

o ensino de língua estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. (BRASIL, 1998, p. 24)

Além do tempo reduzido, existem outros fatores que podem influenciar o desinteresse dos educandos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas, porém, ao propor a aquisição de uma segunda língua, o ensino de língua estrangeira fica ainda mais prejudicado. Na maioria das escolas públicas, a condição da sala de aula é inadequada para o desenvolvimento satisfatório do conteúdo. As salas de aula são superlotadas, possuindo, em alguns casos, mais de quarenta alunos por turma, dificultando o trabalho do professor de auxiliar nas particularidades dos alunos. Diante dessa realidade, é improvável que educadores consigam trabalhar as habilidades comunicativas necessárias com uma demanda tão grande de alunos e explorar efetivamente as atividades propostas pelo material didático, o que pode deixar a aprendizagem defasada.

Dessa maneira, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 21) abordam que

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. Assim, o foco na leitura pode ser justificada-

do pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

A possível falta de conhecimento de professor da língua inglesa pode ser um fator importante para a defasagem do ensino das turmas. Muitas vezes, o docente não teve uma formação apropriada e consequentemente não domina as quatro habilidades da disciplina em questão. O pouco domínio da oralidade por parte dos educadores pode tornar o ensino das quatro habilidades improvável. Por tal motivo, o docente não consegue expor as matérias de forma clara e interessante para os educandos.

No âmbito da oralidade, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* destacam que

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de língua estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura e literatura técnica ou de lazer. (BRASIL, 1998, p. 20)

É possível analisar que o ensino da língua estrangeira não é observado em sua totalidade pelo *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pois eles evidenciam como prioridade no ensino somente duas habilidades: a leitura e a escrita. Ainda afirmam que o ensino da competência oral não é visto como necessidade central no Brasil devido à sua relevância social.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* ainda argumentam que

os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIL, 1998, p. 24)

Ao afirmar que os exames nacionais de língua estrangeira exigem do aluno conhecimento de leitura e compreensão, o *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* restringe a aprendizagem do aluno somente a estas duas habilidades, um equívoco relevante, uma vez que o próprio documento compreende o ensino da língua estrangeira como uma prática social.

Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (1998, p. 21), "o foco da aprendizagem da língua deve ser a habilidade da leitura". Porém, logo abaixo diz que a questão central do documento é "dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade". As afirmações tornam-se contraditórias quando o texto é observado de maneira

mais aprofundada, uma vez que, se o aluno possui o direito de uma educação linguística de qualidade, é necessário que ele compreenda as quatro habilidades da língua estrangeira, para sentir-se seguro e desenvolver suas capacidades linguísticas. Focar apenas na leitura e não incluir a fala no currículo tornará a educação linguística bem improvável, principalmente, quando consideramos as teorias dos gêneros textuais, que apontam para a necessidade clara de valorizar os gêneros orais.

Outro ponto claro que ocorre no ensino de língua estrangeira na escola pública é a maneira que a disciplina é trabalhada. O educador aborda os temas de maneira descontextualizada, a preocupação está em expor a gramática e fazer com que os alunos memorizem o conteúdo sem que aquilo faça sentido para eles. A gramática geralmente não é aplicada em situações reais de conversação, que mostrem aos alunos de maneira concreta o uso desses conteúdos.

A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados. (BRASIL, 1998, p. 24)

Portanto, é necessário observar a oralidade como fator essencial para o processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* mostram-se preocupados em desenvolver uma aula de língua estrangeira significativa, porém a oralidade durante as aulas não é observada como algo imprescindível para a aquisição das habilidades linguísticas.

4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e as habilidades comunicativas

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* abordam a necessidade de desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos para um ensino efetivo da língua estrangeira. O documento discorre sobre as quatro habilidades do ensino de línguas: a compreensão, leitura, escrita e fala.

Primeiramente, a habilidade de compreensão é de extrema importância para o ensino de uma língua estrangeira, pois ela abrange tanto a compreensão da leitura quanto a oral. Para os parâmetros, esta habilidade está envolvida em fatores referentes ao processamento de informação, a fatores cognitivos e sociais. De acordo com o *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (1998, p. 89), o processamento de in-

formações está relacionado à atenção, percepção e decodificação das letras e sons, segmentação morfológica e sintática, à atribuição de significados, à integração das informações relevantes. Os fatores cognitivos estão correlacionados ao conhecimento de mundo que o indivíduo possui. Ao compreender um texto, o leitor ou ouvinte faz alusão a seus conhecimentos prévios a fim de construir significado para o que será compreendido. Por fim, os fatores sociais, ou seja, a inter-relação que o ouvinte ou leitor deve fazer entre “quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde” (BRASIL, 1998, p. 89). Porém, isto não quer dizer que estes quatro processos são estáticos e imutáveis, pois cada indivíduo possui seu propósito, seu próprio conhecimento de mundo e está inserido em um meio social específico, o que altera suas construções de significado.

Na sequência, o documento discute acerca da habilidade de leitura. Esta habilidade, muitas vezes, pode deixar um aluno apreensivo, devido ao fato de ele não estar muito seguro em relação à língua. Porém, quando ele é associado ao conhecimento de mundo e ao conhecimento textual em sua língua materna, esse processo pode ser muito mais simples. Outro facilitador é o uso dos textos não-verbais como ativadores de conhecimentos prévios.

O *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* aponta três conhecimentos necessários à aprendizagem da leitura: o conhecimento de mundo, conhecimento de organização textual e conhecimento sistêmico. O conhecimento de mundo é quando o educando utiliza seus conhecimentos prévios e sua vivência para criar hipóteses sobre o significado do texto, ou seja, ao ver elementos conhecidos no texto, o aluno busca fazer associações com informações que ele já possui. O conhecimento de organização textual é o conhecimento que o educando possui de como um gênero é geralmente estruturado e de como as informações são organizadas dentro do texto. O conhecimento sistêmico é referente aos aspectos gramaticais e estruturais da língua; é nesta etapa que o aluno terá a confirmação de suas hipóteses acerca do texto.

O aluno pode ter o domínio de todos esses conhecimentos, porém cabe ao professor ser mediador do processo e conscientizar o aluno de que eles possuem os conhecimentos necessários para a compreensão do texto.

Os parâmetros ainda complementam que, para uma atividade de leitura ser completa, ela precisa conter três fases: a pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura é o momento que o aluno ativa seu conhecimen-

to prévio de mundo, explora elementos já conhecidos e cria hipóteses sobre o que será abordado no texto; ele ainda pode ativar seu conhecimento organizacional, ou seja, quando observa a estrutura do texto e o situa no contexto da leitura, uma forma de observar o propósito sociointeracional do texto.

Após a pré-leitura, o aluno já possui informações relevantes para auxiliar no processo da leitura. Nessa etapa, o conhecimento sistêmico é importante para a compreensão e a assimilação das ideias centrais e os detalhes não tão relevantes do texto. Durante a leitura, o aluno precisa depreender que não é necessário que conheça todas as palavras para compreensão; ele ainda deve utilizar o contexto de uso e pistas para deduzir o significado de certas palavras.

A terceira etapa é a pós-leitura. Nessa parte da atividade o aluno deve ser capaz de relacionar as ideias propostas pelos autores do texto com a sociedade em que está inserido, deve ter espaço para refletir e expressar suas opiniões e concepções acerca do texto. Porém, muitos livros didáticos ainda apresentam atividades tradicionais que possuem como foco principal o ensino do conhecimento sistêmico e a decodificação do texto.

A terceira habilidade que o *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (1998, p. 99) aponta é a escrita. Para que o aluno desenvolva uma boa produção escrita, o professor precisa pensar em quatro elementos: motivação, incentivo à criatividade, trabalho em grupo e visão sociointeracionista. O professor precisa propor temáticas que despertem o interesse dos alunos, portanto ele precisa estar atento à faixa etária da turma, ao grupo social em que estão inseridos e a suas principais necessidades. Deve incentivar a criatividade dos alunos, pois precisam de mais autonomia ao criar seus textos. O trabalho em grupo também é muito importante na elaboração de um texto, pois é na interação que os sentidos são produzidos. Por fim, o professor, na visão sociointeracionista, deve organizar as interações entre os alunos e buscar o equilíbrio entre os elementos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) afirmam que, para construir um texto, o aluno precisa ter consciência da situação de comunicação que deseja criar, ele precisa saber “quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado”

(BRASIL, 1988, p. 99). Logo, um sentido só é atribuído ao texto quando relacionado a um local, uma história e uma cultura, corroborando com a teoria dos gêneros textuais.

A última habilidade é a oral, que é uma das mais temidas, tanto por professores quanto por alunos nas aulas de língua estrangeira. Muitas vezes, essa habilidade é trabalhada de maneira mecânica e estimula somente a repetição de frases, não a construção da fala. O professor deve mostrar ao aluno que ele não precisa conhecer todos os aspectos formais da língua para se comunicar, pois a oralidade deve ser desenvolvida de forma espontânea, no processo de interação social.

De acordo com o documento, para o aluno se expressar em língua estrangeira, ele deve ser capaz de desenvolver quatro processos metacognitivos que são: reconhecer traços suprasegmentais, ou seja, a variação de tonicidade das palavras durante a fala, que pode gerar alteração de sentido; identificar os níveis de formalidade da fala, a fim de adaptá-la a contextos de uso; saber utilizar marcadores de coesão e também termos que auxiliam na coerência da fala - ao utilizar marcadores que disponibilizam um tempo de organização de pensamento, evitará cortes e a fala será mais fluida; e saber como iniciar, manter e finalizar sua fala, observando sempre o contexto interacional a que ela se destina.

Diante disso, é importante considerar que cabe ao professor, ainda, mostrar que, ao desenvolver estas habilidades, o aluno não estará somente cumprindo uma tarefa escolar. A prática das habilidades deve ser realizada para que o aluno seja capaz de se comunicar, de se inserir em uma comunidade de falantes de uma língua estrangeira.

5. Considerações finais

Com este estudo, buscamos observar o real posicionamento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* do quarto e do quinto ano do ensino fundamental. Com esta análise concluímos que o documento foi um marco importante para o ensino de língua inglesa, pois, trouxe inúmeras inovações, uma vez que o ensino de cunho tradicional deu lugar a um ensino mais comunicativo e baseado nos gêneros textuais.

Apesar disso, é necessário evidenciar que existem algumas considerações equivocadas no documento no que se diz respeito à contradição interna que o mesmo apresenta em relação a prioridades no ensino. Ob-

servamos que o *Parâmetros Curriculares Nacionais* compreende o estudo dos gêneros como essencial para a prática interacionista da língua e para que o aluno desenvolva suas habilidades comunicativas da língua estrangeira. Porém, aponta que o ensino das habilidades de leitura e escrita devem ser prioridade nas aulas de língua estrangeira, já que os exames formais brasileiros cobram unicamente estas habilidades. Este fato pode levar a uma visão grafocêntrica do ensino, ou seja, que prioriza a aprendizagem de textos escritos em detrimento dos orais.

Como vimos nas teorias dos autores estudados, devemos utilizar os mais variados gêneros na escola, sem sobrepor o gênero escrito ao oral. Dessa forma, não podemos concordar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* considerem não abordar a oralidade no ensino de língua inglesa. Se assim fosse, poderíamos supor que o ensino da segunda língua seria algo mecânico e artificial, sem contato com a realidade e em desacordo com as teorias dos gêneros textuais e da abordagem comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC): *Histórico do PNLD*. 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 12-06-2015.

_____. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): apresentação*. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_content&view=article>. Acesso em: 12-06-2015.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

BRUMFIT, Christopher. Teacher Professionalism and Research. In:

COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara. *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: OUP, 1995. Páginas 27-41.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Revista Applied Linguistics*. Oxford University, vol. 01, n. 03, p. 01-47, 1980.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

DIAS, Renildes; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática do ensino em LE*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. Inglaterra: Oxford, 2006.

LEFFA, Vilson José. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de Línguas. In: NICOLAIDES, Christine; MOZZILLO, Isabella; PACHALSKI, Lia; MACHADO, Maristela; FERNANDES, Vera. (Orgs.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 11, p. 5-16, maio/ago.1999.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

POLICARPO QUARESMA: UM UFANISTA FRUSTRADO

Arthur Verdan R. Silva (UENF)

arthur.verdan@hotmail.com

Luana Moreira Ramos (UENF)

Yanca Alves Barcelos (UENF)

RESUMO

O presente artigo, a partir da análise e comparação dos personagens, apresenta uma abordagem do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, obra de Lima Barreto. Propõe-se a observar e apresentar a utopia vivida pelo personagem principal, mais conhecido como Major Quaresma. Também tem como objetivo mostrar a desilusão sofrida por ele devido às frustrações, às perseguições, aos abandonos e as repressões intelectuais causados pelos personagens. Demonstrando assim o nacionalismo exacerbado de Policarpo Quaresma, constituído a partir de elementos linguísticos, econômicos e políticos, os quais contribuem para uma construção imaginária do Brasil pelo personagem. Além disso, é discutida a relação entre o personagem romanesco e o autor Lima Barreto, que diante de toda sua insatisfação com a sociedade, cria um personagem ufanista empenhado em concretizar os ideais aprendidos nos manuais de história, faz-se assim a ironia barretiana. Aborda-se ainda a consciência conquistada pelo personagem após a sua prisão, feita por aquele que representava a ordem, a política e o progresso do Brasil, evidenciando seu processo de lucidez que faz lembrar o personagem Dom Quixote, obra de Miguel de Cervantes que sofre delírios devido ao sonho de ser cavaleiro. Chega-se, portanto, à conclusão de que a luta e a dedicação depositadas ao Brasil por Policarpo Quaresma foi em vão, resultando, então, na desilusão, assunto central deste artigo

Palavras-chave: Literatura brasileira. Ufanismo. Desilusão.

A literatura se manifesta de diversas formas e permite ao autor tornar-se outro ou simplesmente manter-se o mesmo e assim criar personagens que fazem ou não parte de suas vidas. Segundo Aristóteles, a literatura usa da mimese para construir-se, ou seja, o autor usa da arte para imitar a natureza. Porém, além da imitação a mimese pode se tornar a própria realidade, se refizer os caminhos da natureza para apresentar uma obra por meio da arte.

Com base nesses dois vieses de mimese, discutiremos sobre o livro de Lima Barreto e principalmente sobre o personagem principal Policarpo Quaresma. Mostraremos por meio desse artigo um breve resumo da obra e sua relação com a vida real do autor, mas sempre lembrando que a literatura não é apenas uma apresentação da realidade, mas sim uma representação do que pode ser ou não real para o autor. Assim, fa-

remos um pequeno resumo sobre a vida do autor e do personagem do livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, analisando utopia e nacionalismo que são focos dessa pesquisa.

Segundo Alfredo Bosi, pré-modernista é tudo o que, nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultural. O século XIX e XX foram cheios de reformas, seja na literatura, na política, na economia ou simplesmente no comportamento das pessoas diante da sociedade. Lima Barreto é um símbolo do Pré-Modernismo, pois lutou desde o início de sua carreira literária contra as tradições e impunidades da sociedade, como a escravidão e a hipocrisia da sociedade branca.

Nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1881, Afonso Henrique de Lima Barreto, foi filho de um tipógrafo e de uma professora do primário. Os seus pais eram mestiços, talvez aí a razão de tanto ressentimento, não negando a raça ele lutou toda sua vida por aceitação. Ficou órfão aos 7 anos e logo após a Proclamação da República seu pai perdeu o emprego e se viu obrigado a trabalhar em uma Colônia de Alienados, localizada na Ilha do Governador. Como seu pai tinha vínculos com o Visconde de Ouro Preto, Lima Barreto conseguiu estudar no Colégio Pedro II. Estudava em regime de internato, por isso, só ia para casa aos fins de semana, porém sua vida começava a se materializar desde cedo diante de dois polos extremos o primeiro constituído pela realidade “branca” do colégio e o segundo pela loucura da colônia de alienados, onde seu pai residia e trabalhava como almoxarife.

Após alguns anos de serviço o pai de Lima Barreto enlouqueceu, o que o obrigou a ter um maior contato com a loucura e a abandonar a escola Politécnica do Rio de Janeiro (1903) para ajudar a família. Ele ingressou na Secretaria da Guerra por meio de um concurso público, esse trabalho garantiu o sustento da família. Nesse tempo Lima Barreto leu intensamente obras realistas que questionavam o preconceito e as injustiças que ele considerava sofrer.

Tendo graves problemas com bebida alcoólica, o escritor foi internado no Hospício Nacional de Alienados, nunca foi diagnosticado como louco, mas com toda certeza sua vida difícil deixou traumas que o impediam de se libertar de sua angústia.

Segundo Francisco de Assis Barbosa (2002) todos esses percalços e perseguições geraram marcas tão profundas na personalidade de Lima Barreto quanto em suas obras. Faleceu em 3 de dezembro de 1922 de insuficiência cardíaca.

Triste Fim de Policarpo Quaresma foi publicado pela primeira vez em 1911 como folhetins pelo *Jornal do Comércio* e no *Jornal Gazeta da Tarde* e como livro foi publicado em 1915. O romance se passa na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1893, por ser narrado nesse período, a história e o personagem Policarpo (são influenciados diretamente pelos acontecimentos da época) se cruzam como a abolição de escravos e principalmente a proclamação da República. O romance é dividido em três partes que acabam revelando os sonhos, desejos e as frustrações do Major, causadas pela fé no seu país.

Policarpo Quaresma era um homem pequeno, magro, que sempre usava fraque, possuía uma vasta biblioteca e mantinha sempre os mesmos hábitos. Saía no mesmo horário e chegava sempre no mesmo horário e antes de tudo era brasileiro. E nisso está a ironia barretiana. Não estamos aqui para questionar o sentimento patriota de Lima Barreto, mas para destacar a sagacidade do autor ao criar um personagem que mantinha fé extrema no seu país, quando o seu próprio criador (autor) já havia mergulhado em uma angústia sem cura.

Policarpo na primeira parte do livro se dedica a estudar a língua, o folclore e a música do Brasil. Aos 18 anos se tornou militar, mas devido a sua saúde não pôde seguir carreira e por isso passou então a trabalhar no ramo da administração militar e no meio da burocracia estudou o seu país. Aqui podemos notar a semelhança entre autor e personagem, pois os dois sofreram de frustrações profissionais e terminam dentro de setores burocráticos se dedicando aos estudos. Dá-se aqui o início das semelhanças entre Policarpo e Lima Barreto.

O desajuste de Policarpo Quaresma também parece ser herdado do autor, pois, como Lima Barreto sofria por não conseguir se ajustar a sociedade, o mesmo acontecia com Policarpo Quaresma que passou a vida toda vivendo sozinho, sendo julgado e mal-entendido por todos a sua volta. Isso fica mais explícito quando pensamos no requerimento enviado ao ministro pedindo que o tupi fosse a língua oficial do país, o que causou ao personagem perseguições e abandono de muitos.

Vivendo há trinta anos quase só, sem se chocar com o mundo, adquiria uma sensibilidade muito viva e capaz de sofrer profundamente com a menor coisa. Nunca sofrera críticas, nunca se atirou à publicidade, vivia imerso no seu sonho, incubado e mantido vivo pelo calor dos seus livros. (BARRETO, 2014, p. 49)

O mesmo acontecia a Lima Barreto que sofrera profundamente com o descaso da sociedade, de que buscava fazer parte. Essas desilusões

assim como no personagem foram formando o caráter de Lima Barreto, que vivia em conflito.

É necessário destacar que Lima Barreto sempre foi muito ousado denunciava as pessoas sem pensar nas consequências, criticava a sociedade e lutava por espaço. Pois, mesmo que Lima Barreto frequentasse a rua do ouvidor, os cafés burgueses ele não fechava os olhos para pobreza e exclusão dos menos afortunados. Algo que se distancia de início do personagem Policarpo Quaresma, pois esse queria enxergar apenas a beleza brasileira. Mas podemos perceber muito de Lima Barreto em Policarpo Quaresma, quando analisamos o comportamento do autor quanto à literatura, segundo Luciana Hidalgo Lima Barreto buscava um purismo dentro da sua literatura e acabava enfrentando os demais escritores, o que gerava afastamento e exclusão pelos demais. Purismo esse, que é revelado quando o major é comparado a Ubirajara, índio que não teve contato com a cultura portuguesa.

Dessa forma a primeira parte do livro revela um policarpo amante da literatura muito ingênuo que se aproxima do autor devido à busca pela pureza e o desajuste social, causado pelos momentos de enfrentamento. Além disso, a loucura que marca a vida do autor foi posta na narrativa, quando o personagem é internado em um hospício, que com toda certeza é resultado do contato que Lima Barreto estava tendo com o pai, ironia ou acaso do destino, assim como Policarpo Quaresma, Lima Barreto também foi internado alguns anos após a publicação do romance. Não podemos dizer que há aqui uma previsão futura pelo autor, mas é impossível negar que essa obra está ligada a vida de Lima Barreto fortemente.

A loucura, a escravidão, a falta de aceitação da sociedade são aspectos que se fazem constantes em Lima Barreto seja em obra ou vida, estão lá enfiados em seus livros. Essa angústia barretiana vai sendo notada em cada término de capítulo, quando Policarpo Quaresma sofre uma desilusão e tenta superá-la substituindo o antigo amor por um novo sempre ligado Brasil.

Faz-se, assim, a transição dos capítulos até o último de lucidez. A segunda parte do livro apresenta um Policarpo Quaresma que tenta superar a loucura, o abandono, a rejeição por meio da relação com a terra. Entramos agora em contato com um personagem que defende bravamente a terra deste país, sendo capaz de gastar tudo que tem para provar as pessoas que sua pátria pode dar bons frutos sem a ajuda de fertilizantes. No sítio em Sossego *planejou uma vida agrícola com exatidão e meticulosi-*

dade:

Esperava grandes colheitas de frutas, de grãos, de legumes; e do seu exemplo, nasceriam mil outros cultivadores, estando em breve a grande capital cercada de um verdadeiro celeiro, virente e abundante a dispensar os argentinos e europeus. (BARRETO, 2014, p. 77)

Faz-se perceber até características que seriam defendidas mais a frente no modernismo, por isso, Lima Barreto é considerado um escritor pré-modernista, mesmo com fortes características e influências realistas, o autor atinge patamares que o diferem dos demais fazendo uma nova literatura.

Com esse novo Policarpo Quaresma também notamos a característica de um Lima Barreto bem organizado e sonhador que planejava livros, sonhava com o crescimento e o reconhecimento que influenciaria, não agricultores como Policarpo Quaresma, mas novos escritores, talvez aí a explicação por se render três vezes a tentativa de entrar na Academia Brasileira de Letras. Contudo, como o Major, seus ideais eram atropelados pela seca dessa terra.

Assim, se fez mais um capítulo, Policarpo Quaresma tentou fugir de sua loucura, mas foi encurralado por ela novamente, perseguido também na cidade pequena se vê obrigado a abandonar seu sonho de ver as terras produzirem e se alista para servir junto ao Marechal Floriano. Percebemos aí a nova paixão do personagem que antes se dava pela cultura, depois pela terra e agora pela política.

Nesta terceira parte vemos um personagem mais utópico, que acredita em seus governantes e na melhora do seu país por meio da política. Mas acima de tudo é agora que vemos as concepções políticas de Policarpo Quaresma mais claramente, que se aproximam das de Lima Barreto. Questões como o funcionamento da República, o positivismo, a busca por honestidade e o fim de privilégios.

Podemos notar que os privilégios também eram para Policarpo Quaresma tão desconfortantes quanto para Lima Barreto, pois ambos nunca puderam gozar tão livremente de riquezas e grandes oportunidades, embora Lima Barreto tivesse o Visconde de Ouro Preto, ele foi obrigado a abandonar seus estudos e trabalhar para sustentar sua família, diferente de muitos de seu companheiros que possuíam bens e posição social e sem muito esforço ingressavam em suas carreiras na sociedade, enquanto Lima Barreto sofria com os traumas e a (des)adequação social.

Dar-se nessa última parte a figura de alguém que percebeu sua

loucura e amor por algo que não valia a pena é em seus últimos momentos que Policarpo Quaresma revela sua maior angústia e frustração ter lutado por um país que nem o reconheceu em seus últimos anos de vida, que o rejeitou e não foi fiel a quem mais o defendeu. Sentimento esse que se aproxima à angústia de Lima Barreto em sua caminhada como escritor, sempre julgado e marginalizado por todos.

Não é nosso objetivo aqui resumir a obra de Lima Barreto a um espelho de sua vida, mas aproximá-lo de sua criação e fazer com que além do ficcional ela possa enriquecer nossos conhecimentos sobre os sentimentos e vida de autor tão importante de nossa literatura e que marcou, mesmo com dificuldades, seu tempo.

Francisco Assis Barbosa, dizia que o homem e o escritor formavam em Lima Barreto uma unidade perfeita e indivisível. A afirmação do biógrafo é sustentada pelo processo de mimese perceptível nos personagens de Lima Barreto e na sociedade representada em sua literatura.

Lucien Goldmann (1976 e 1991) afirma que uma obra literária é sempre expressão de uma visão de mundo de determinada classe social e que cada classe social possui o que o sociólogo denomina de “consciência possível”. Consciência esta que se evidencia pelos fatos cotidianos vivenciados pelo indivíduo autor.

No terreno da literatura válida, a existência da reificação se manifesta em primeiro lugar pelo grande impulso no século XIX da forma literária que corresponde ao desenvolvimento da sociedade burguesa e do mundo capitalista: o romance. Em sua essência é a história de uma busca que se frustra necessariamente. Assim, na medida em que ele é a história de uma busca ou de uma esperança, implica numa biografia individual, enquanto que, na medida em que o escritor deve descrever o meio onde se desenrola essa busca e as razões do seu malogro, é também uma crônica social. (GOLDMANN, 1976, p. 7)

De acordo com Lucien Goldmann, a reconstituição literária do real pode ser entendida como uma crítica ou apologética. Será crítica quando expressar a perspectiva de uma classe revolucionária e será apologética quando expressar a perspectiva da classe conservadora em uma determinada sociedade.

O autor retratava em suas obras, os julgados marginalizados, ou seja, simbolizava aquilo que ele conhecia e defendia. Pode-se afirmar, portanto, que cada indivíduo difunde uma mentalidade em sua obra literária correspondente aos interesses de determinada classe social.

Para melhor entendimento dessa relação autor, obra e sociedade é

essencial compreender antes, as relações existentes no sistema social.

As lutas de classes sempre existiram no processo evolutivo da história das sociedades. As analogias entre opressor e oprimido sustentam essa luta e caracterizam as divisões sociais estabelecidas pelas relações hierárquicas. Segundo Karl Marx “A época da burguesia caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe” (MARX, p. 8). Essas relações são definidas com base na divisão da sociedade em burguesia e proletariado.

O conflito das classes está arraigado ao surgimento da propriedade privada dos meios de produção que definem inconscientemente a estrutura social e conseqüentemente definem também que no modo de produção capitalista é a burguesia que possui o status dominante.

A centralização política surgiu como consequência das transformações trazidas pela burguesia. Dentre elas destaca-se a criação dos grandes centros urbanos, o aumento da população das cidades em relação à dos campos. A aglomeração das populações, a centralização dos meios de produção e a concentração da propriedade em poucas mãos.

É possível afirmar que *O Triste Fim de Policarpo Quaresma* é uma obra tão desmistificadora como crítica e revolucionária, fruto da imaginação de um indivíduo pertencente à classe que obtém. Para Lucien Goldmann, a vantagem de ser desmistificadora está em romper com as ilusões e falsas representações sobre a realidade social.

O Triste Fim de Policarpo Quaresma expõe a discrepância da sociedade de sua época por meio de conflitos sociais expressados com moderado humor. Nesta obra, Lima Barreto produz uma literatura desmistificadora da ideologia nacionalista ao apontar os variados conflitos que são sustentados nas três partes do livro.

Policarpo Quaresma é apresentado com ironia, um personagem com uma rotina regrada e considerado esquisito pela vizinhança, por causa das ideias mirabolantes e sonhadoras de realizar feitos que não cabiam a sociedade que pertencia.

Essas ideias podiam ser extremas, como o desejo do personagem de tornar o tupi-guarani língua oficial e nacional do povo brasileiro, ou simples e sutil como o fato de aprender a tocar o violão e ser criticado por isso: “Policarpo, você precisa tomar juízo. Um homem de idade, com posição, responsável, como você é, andar metido com um seresteiro, um quase capadócio – Não é bonito!”. (BARRETO, 2014, p. 11)

Ressalta-se ainda, que o personagem sempre argumenta em defesa daquilo que a sociedade prejulga evidenciando mais ainda seu fanatismo utópico: “É preconceito supor-se que todo homem que toca violão é um desclassificado. A modinha é a mais genuína expressão da poesia nacional e o violão é o instrumento que ela pede”. (BARRETO, 2014, p. 11)

Observa-se, por exemplo, que por muito tempo o violão foi considerado, “instrumento de malandro”. No século XIX, o qual a história se passa, a modinha e o violão faziam sucesso entre as camadas populares muito antes de fazer entre as elites, pois não era um instrumento reconhecido pela sociedade dominante da época.

O cenário rural apresentado no livro aborda o descaso com os moradores da área rural que não recebiam apoio político. Policarpo Quaresma, iludido, mudou-se para lá acreditando nas leituras que fazia a respeito do Brasil. Nelas, o país possuía as terras mais férteis do mundo. Nesse momento o autor substituiu o nacionalismo linguístico e cultural por um nacionalismo à terra brasileira. Destacou a situação do trabalhador rural sem acesso aos meios de produção e confirmando as relações de poder apontando o procedimento do governo com aqueles que não possuíam meios de produção.

Após abordar os temas cultura e terra, nosso personagem parte para o contexto político. Participa da Revolta da Armada a favor do Marechal Floriano que vence no final. Policarpo Quaresma se torna carcerário, no entanto, é reprimido e preso ao denunciar os abusos contra os presidiários. Esse episódio assemelha-se a uma crítica ao governo dos militares. Assim Policarpo Quaresma percebe que a pátria que quisera ter era um mito.

Devia ser por isso que ele estava ali naquela masmorra, engaiolado, trancafiado, isolado dos seus semelhantes como uma fera, como um criminoso, sepultado na treva, sofrendo umidade, misturado com os seus detritos, quase sem comer... Como acabei? Como acabarei? E a pergunta lhe vinha, no meio da revoada de pensamentos que aquela angústia provocava pensar. Não havia base para qualquer hipótese. Era de conduta tão irregular e incerta o governo que tudo ele podia esperar: a liberdade ou a morte, mais esta que aquela. (BARRETO, 2014, p. 196)

Aos passos de Thomas Morus, Policarpo Quaresma tenta fundar, no Brasil, uma sociedade imaginária, ideal. Assim, concretiza-se, na personagem protagonista, o pensamento utópico, o qual surge por meio da noção de pátria “livresca e abstrata” (SANTIAGO, 1984, p. 33) e consiste na submissão das sociedades concretas ao julgamento promovido por

seus ideais de felicidade. Silviano Santiago ressalta que “a transformação da noção de ‘pátria’, livresca e abstrata, em realidade concreta, com consistência sociopolítica e econômica, é o norte da existência de Policarpo Quaresma, justificativa única para a sua vida” (*Idem, ibidem*). O colecionador de livros brasileiros não possuía “ambições políticas ou administrativas; o que Policarpo Quaresma pensou, ou melhor: o que o patriotismo o fez pensar foi num conhecimento inteiro do Brasil”, este conhecimento leva Policarpo Quaresma a defender o consumo de produtos unicamente nacionalista e a praticar, dentre outras, três atividades político-patrióticas que geram a sua decepção.

A língua portuguesa era vista como impura e era preciso buscar por nossa língua autêntica, o Major passou a se dedicar aos estudos do tupi-guarani e é chamado de Ubirajara. Os estudos de Policarpo Quaresma não eram bem vistos pela sociedade e a situação piora quando ele pede, no idioma tupiniquim, que o “Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional brasileiro”, gerando a sua primeira decepção com a sociedade que tanto amava, pois passa a ser perseguido com brincadeiras de seus companheiros. Policarpo Quaresma é considerado louco e é internado em um hospício.

Apesar das consequências do seu requerimento, sua convicção patriótica permanecera e a surge a sua segunda decepção: levado a pensar que a salvação do país estava na base agrícola, Policarpo Quaresma se muda, com sua irmã, para o sítio do Sossego e, sem jeito, passa a cuidar da terra e o seu sonho é arrebatado pela saúva e pela política interiorana.

Sua terceira e última decepção acontece quando deposita em Marechal Floriano Peixoto, presidente frouxo e preguiça, sua esperança de sociedade patriótica. Policarpo Quaresma, na visão de Silviano Santiago, “insurge-se. Rebelar-se contra as ordens desumanas que recebe e que deve executar como carcereiro”. (SANTIAGO, 1984, p. 37) Assim, na Ilha das Cobras, encontra-se o triste fim dos seus ideais patrióticos e o seu próprio fim.

Vemos, então, que a utopia policarpiana norteou suas ações e o fez ser alvo de perseguições, mas o Major manteve-se fiel a ela até que o seu fim fosse decretado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto*. 8. ed. Rio de

Janeiro: José Olympio 2002.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

_____. *Diário íntimo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Mérito, 1953.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *Sociologia do romance*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HIDALGO, Luciana. *Literatura da urgência: Lima Barreto no domínio da loucura*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 1. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Boitempo, 1999. Disponível em: <<http://www.ifibe.edu.br/arq/201507151648311870285950.pdf>>.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário dos termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SANTIAGO, Silviano. Uma ferroada no peito do pé: dupla leitura de Triste Fim de Policarpo Quaresma. *Revista Iberoamericana*, 1984.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA
POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DE UM PERIÓDICO**

Mariane Freiesleben (IFTO)

mariane@ifto.edu.br

Patrícia Luciano de Farias Teixeira (IFTO)

patyfarias@ifto.edu.br

RESUMO

Através deste projeto pretendeu-se instigar nos discentes o prazer pela escrita, por meio da produção de textos de opinião, com discentes do terceiro ano, acredita-se que por meio desta atividade alunos e alunas poderão aperfeiçoar suas produções escritas e criticidade. Objetivou-se que os estudantes produzissem uma revista estilo magazine que sintetizassem os temas proposto durante as aulas do terceiro bimestre, além da produção de textos os discentes praticaram produções de propagandas comerciais e treinaram citações nos moldes da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Para tanto os mesmos foram preparados ao longo do primeiro e segundo bimestre durante as aulas de língua portuguesa e geografia, realizando pesquisas bibliográficas sobre questões noticiadas e temas propostos, fortalecendo assim o conhecimento e ponto de vista crítico. Constatando ao final um desenvolvimento positivo no tocante a criticidade e produção textual dos discentes.

Palavras-chaves: Opinião. Produção textual. Revista.

1. Introdução

A prática da interação verbal/social, na forma oral ou escrita, pressupõe a articulação de vários elementos de maneira consciente ou não. Sendo também alertada por Mikhail Bakhtin (2011) a questão da incoerência de pressupor que os discentes, porque se comunicam de maneira eficaz em situações informais, serem capazes em um ensino sistematizado, dominar os gêneros mais complexos do discurso.

Segundo Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista (2006, p. 409) “[...] as culturas orais e as culturas letradas se diferenciam fundamentalmente na medida em que seus modos de transmissão e apropriação da linguagem são distintos”. A leitura e a escrita formal não são padrões natos do comportamento humano, necessitam ser desenvolvidos, são processos cumulativos que perduram por toda uma vida e o sucesso escolar depende muito desta habilidade, pois a escrita é sequencial ao passo que a oralidade é descontínua.

Tanto o discurso escrito como o falado é carregado de intenciona-

lidades, porém a palavra escrita “exige dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem, requerendo uma simbolização dos símbolos sonoros, e do interlocutor, que é imaginário ou idealizado”. (BENITE & BENITE, 2008, p. 14)

Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2012) enfatizam que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. Além disso, ainda de acordo com as autoras, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que leva em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor.

Por meio de uma produção sistematizada e periódica de produções textuais envolvendo o conteúdo ministrado somado a pesquisas bibliográficas, acredita-se potencializar o universo da escrita interpretativa dos discentes, aprimorando o gosto pela leitura, o hábito em ler e assistir a noticiários, aguçando a curiosidade pela pesquisa bibliográfica e, principalmente, formar cidadãos dotados de opinião própria, já que o trabalho envolve noticiários, atualidades e principalmente o cotidiano.

2. Reflexões acerca do problema

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 93) o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado de identidade, da sociedade e da cultura, logo passamos a entender que os espaços de atuação destas relações interpõem-se aos quatro pilares da educação (UNESCO, 2010), relacionando-se de forma conjunta e interdependente.

No artigo 21 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), relata que o ensino médio faz parte da educação básica, e complementa:

O ensino médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instru-

mentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV)

De acordo com Celina Esther Pérez Álvarez et al. (2004, p. 11, tradução própria), o nível do ensino médio “é onde se modela o currículo institucional, baseado nas ideias e tomada de decisões para gerar os caminhos necessários que conduzam ao nível superior”, representando a ponte de ligação entre conceitos e aplicações.

Considerando que é na escola onde os saberes populares³⁹ terão uma transformação epistemológica e que esta atividade será desenvolvida em aulas práticas e teóricas que consistem na análise multilateral do território, despertando assim o interesse cognitivo dos estudantes em relação aos objetos, fenômenos, processos geográficos e ambientais, e que o mundo hoje pode ser lido e escrito através de recursos da multimídia, passamos a considerar também textos jornalísticos, revistas, artigos científicos, entre outros, ferramentas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Para Maria Cecília de Souza Minayo (2010, p. 440) toda realidade local, por mais simples que pareça, está integrada ao mundo. Desta forma a apropriação do conhecimento local precisa ser fundamentada em teoria e conceitos, constituindo um tesouro referendado no conhecimento coletivo e acumulado por meio da prática do multiletramento.

3. A questão do multiletramento

Importante destacar que os significados não estão centrados nem no texto e nem no leitor, e sim na interação entre estes dois pontos. Neste contexto atualmente verificamos uma hibridização crescente entre gêneros textuais, com surgimento de gêneros digitais e a fusão entre palavras, ícones, imagens e símbolos. Até porque os textos eletrônicos comportam mutações da textualidade possibilitando ao leitor/produtor a conferência da veracidade das informações e dos textos. Desta forma acredita-se que

Por focar a multiplicidade e hibridação de linguagens e culturas convocadas pela sociedade contemporânea em processos de construção de significados assim como as implicações éticas de tais processos no mundo do trabalho, no

³⁹ Foi utilizado o termo saberes populares, desenvolvido por Attico Chassot em seu livro como *saberes primevos*, na acepção daqueles saberes dos primeiros tempos, ou saber inicial ou primeiro. (CHASSOT, 2011, p. 208)

pluralismo cívico e nos estilos de vida, a pedagogia dos multiletramentos constrói-se no imbricamento entre teoria e ato ético inscritos no existir-evento, representando, portanto, uma alternativa epistemológica para um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade. (SZUNDY & OLIVEIRA, 2014, p.199)

Portanto, potencializa-se a necessidade de ensinar o leitor a fazer uso competente da língua em qualquer ambiente, ampliando os espaços de informação, comunicação e conhecimento promovidos pela internet, e o desenvolvimento de habilidades específicas que permitam ao leitor/navegador/estudante pesquisar, selecionar e refletir sobre as informações. Assim, a produção de uma revista pelos discentes emerge como uma condição para atuação com a língua(gem) mediada pela tecnologia.

Nesse contexto, com o uso mais intenso das novas tecnologias, dando conta dos complexos usos de linguagem, há a demanda de um ensino de línguas que parte de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos materiais de ensino, às informações trazidas à sala de aula por alunos(as) e professores(as), isto é, de uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, trazendo à tona conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura, comunidades de prática, multiletramentos. (ORLANDO & FERREIRA, 2013, p. 416)

Nossa realidade estanque exige um leitor em diferentes práticas sociais, possuindo a capacidade de interagir e compreender o uso da linguagem mediada pela tecnologia. Acredita-se que, por meio do desenvolvimento destas habilidades, é possível tornar estudantes críticos que interpretam e interagem com a realidade atual de forma competente e cidadã. E de acordo com Vanelly Cristiany Oliveira Silva (2014) “tal abordagem coaduna com a proposta da pedagogia dos multiletramentos, que sugere a relação entre os vários elementos semióticos nas práticas pedagógicas de compreensão e de produção oral/escrita de gêneros textuais”. (SILVA, 2014, p. 6)

Assim, por meio desta atividade de multiletramento é possível a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais digitais, que, por estarem vinculados a uma rede, é infinitamente intertextual e em constante evolução.

4. Metodologia

Há diversas formas de se construir o conhecimento e o professor

deve estar atento para os significados atribuídos a determinadas palavras e noções. Neste projeto primeiramente focamos em como deveriam ser as escritas tanto no texto de opinião como nos textos de publicidade, além de verificarmos como era a estrutura de um periódico. Para tanto realizamos pesquisas bibliográficas, webliográficas e de documentários, numa tentativa de aprofundar os conhecimentos.

Após, experimentou-se o apreendido nos discentes por meio da produção textual onde os discentes apresentaram as relações e suas opiniões sobre os temas tratados. Os estudos práticos foram iniciados em fevereiro de 2015 finalizando em dezembro de 2016.

Os docentes (pesquisadores) trabalharam as intenções e o conteúdo do ensino por meio de diferentes intervenções pedagógicas compreendendo uma abordagem dialógica (em que se contrapõem posições diferentes acerca do conteúdo) e interativa (docentes e discentes interagem na discussão) buscando com que os estudantes relacionassem todas elas viáveis ao cotidiano escolar, além de atividades de aprofundamento.

Entender de que modo o argumento se estrutura e se apresenta, não é suficiente para perceber a relevância na construção de novos saberes. Desta forma, Rosalind Driver, Paul Newton e Jonathan Osborne (2000) apresentam, por meio de uma extensa revisão, o que seria argumentação e quais níveis qualitativos que a caracterizam. Ao longo do texto os autores enfatizam a importância da argumentação para conferir a qualidade do ensino, ressaltando a importância da construção e sua explicitação, além da qualidade das argumentações. Utilizando o padrão de argumentação de Stephen Edelston Toulmin (2006), propõem um modelo hierárquico para a qualidade do argumento (Tabela 1) e alertam aos docentes quanto à necessidade de sua promoção em sala de aula.

CARACTERÍSTICAS DO ARGUMENTO	NÍVEL
Afirmações simples sem justificativa	0
Afirmações simples com justificativas	1
Afirmações que competem, com justificativa	2
Afirmações que competem com justificativa e qualificadores ou respondendo a um refutador.	3
Fazer julgamento integrando diferentes argumentos	4

Níveis de argumentação. Tabela 1.

Fonte: Driver, Newton e Osborne (2000, p. 297, tradução nossa)

Inferese-se que os materiais analisados serão bem diversos, e por isso estar-se-á se utilizando “a comparação de textos submetidos a um mesmo conjunto de categorias, permitindo uma interpretação de resulta-

dos de maneira relativa”. (BARDIN, 2011, p. 126)

5. Análise dos dados

De um modo geral, podemos perceber a importância da leitura, escrita e sua interpretação na relação de autonomia propiciada pelo conhecimento. São também importantes as relações que desenvolvem essa competência, como aulas práticas e teóricas.

Durante o primeiro e segundo bimestres foi trabalhada a revisão literária, além de aperfeiçoamentos da escrita e produção textual nas sequências didáticas ministradas nas duas componentes da pesquisa (geografia e língua portuguesa). No terceiro bimestre foi trabalhada a produção da revista com as turmas de terceiro ano do ensino médio integrado ao ensino técnico de informática e de meio ambiente, em um total de 59 estudantes. Após a entrega das revistas realizou-se uma análise sistemática na busca por indicadores que demonstrassem o processo de aprendizagem por meio das produções textuais e das publicidades que foram entregues em formato de periódico. Veja o quadro abaixo:

NÍVEIS DE PONTUAÇÃO						
Porcentagem de acertos	100%	95%	87,50%	62,50%	50%	0%
Alunos que atingiram a porcentagem	13,55%	16,94%	22,03%	1,69%	33,89%	11,90%

Tabela 2. Níveis de pontuação atingidos na totalidade de discentes incluídos no projeto

Neste quadro verifica-se que 22% atingiram 87% de aproveitamento, mas 11% não participaram da atividade, necessitando, por parte dos autores, análises e ajustes ao projeto de forma que atingissem a totalidade de participação. No quarto bimestre foram retomadas as análises sobre a produção e solicitado à direção a exposição das revistas que atingiram os maiores percentuais de acerto no *site* da biblioteca da escola.

6. Considerações finais

Acredita-se que por meio da nota pode-se até mensurar resultados, mas mascara a totalidade do processo, já que é composta por aspectos qualitativos e quantitativos, transformando os pesquisadores em alunos desaguisados, ou seja, fora de concordância do que se espera de um discípulo, que deveria continuar o que o seu mestre supostamente tem a in-

cumbência de fazer, buscar, adquirir, transformar e produzir o conhecimento e não se apossar dele, muitas das vezes bastando somente ao estudante e ao docente uma avaliação para decorar e preencher a finalização de um dito percurso.

A observação sobre o multiletramento nos dias atuais é uma realidade estanque, e por meio desta atividade lúdica, acredita-se ter atingido nosso objetivo, devido às várias situações a que foram expostos na produção os discentes. Assim arremata-se o estudo, revelando que os dados dos discentes mostram-se prontos para a busca de aplicações que regulem as práticas e fenômenos pesquisados. Contudo o que se infere é que alguns estudantes chegaram a explicações mais pontuais sobre determinados temas em discussão, apresentando assim, garantias ao que se é esperado.

Há de se entender que este estudo/projeto não pretende em momento algum esgotar o assunto, mas procurar também, junto à prática docente e discente, vivenciar o tema. Mais do que algumas conclusões, muitas dúvidas surgiram, instigando a continuação da pesquisa e a possibilidade de novos estudos e produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENITE, Anna Maria Canavarro; BENITE, Cláudio Roberto Machado. O computador no ensino de química: impressões *versus* realidade. Em foco as escolas públicas da Baixada Fluminense. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte: UFMG, vol. 10, n. 2, p. 1-20, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente; saúde*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: história/geografia*, vol. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- DRIVER, Rosalind; NEWTON, Paul; OSBORNE, Jonathan. Esta-

blishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. *Science Education*, vol. 84, n. 3, 287-312, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Oralidade e escrita: uma revisão. Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, vol. 36, p. 403-432, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa, vol. 10, n. 2, p. 435-442, 2010.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. *Revista Travessias*, vol. 7, p. 414-431, 2013.

PÉREZ ÁLVAREZ, Celina Esther. Apuntes para uma didática de las ciencias naturales. Cuba: Pueblo y Educación, 2004.

SILVA, Vanely Cristiany Oliveira et al. Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais. In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. *Anais do SIELP*, 2014.

SZUNDY, Paula Tatiane Carréra; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, vol. 9, p. 184-205, 2014.

TOULMIN, Stephen Edelston. *Os usos do argumento*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. – Brasília: UNESCO, 2010.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Ciência & Educação*, vol. 14, n. 2, p. 331-346, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n2/a11v14n2.pdf>>

**PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO
E PROGRESSÃO REFERENCIAL
NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS**

Danyele Campozano (UEMS)

dancampozano@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre os processos de referenciação e progressão referencial na construção de textos, a partir, principalmente, das considerações de Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias, tendo como base teórica os estudos da linguística textual. Neste trabalho procura-se mostrar a importância das escolhas linguísticas para o discurso, sempre em função da interação e da intencionalidade discursiva. Assim como, analisa-se que é imprescindível constantemente retomar termos e expressões que foram utilizadas no discurso para o sucesso na interação linguística. Para tanto, relata-se as estratégias de referenciação com vários exemplos, e também o modo de se introduzir os referentes no discurso, explicando como se dá sua recategorização.

Palavras-chave: Texto. Referenciação. Progressão referencial. Recategorização.

1. Introdução

O processo de comunicação e interação entre as pessoas é um tema muito importante porque além de promover a convivência na sociedade e também está presente no cotidiano de todas as pessoas. Todos temos algo a dizer e as escolhas linguísticas que fazemos buscando uma interação com nossos interlocutores deve ser muito bem pensada, pois está diretamente relacionada à intencionalidade do nosso discurso.

Em todo o tempo e em todas as situações, o texto e o discurso são fundamentais para construirmos relações sociais, formarmos cidadãos e expressarmos a linguagem presente em diversas comunidades. Por isso, é necessário conhecermos o funcionamento das escolhas linguísticas adequadas a cada interlocutor e ao sentido pretendido em certa situação comunicativa, bem como sua função nas relações sociais. Desta forma, pretende-se estudar os processos de referenciação e sua progressão na construção de diferentes textos que apresentaremos no desenvolvimento deste estudo.

2. Referenciação

Todos nós acumulamos ao longo da nossa vida, um repertório de palavras, material linguístico, que são ativados ao decorrer de nossas interações linguísticas. E podemos manter ou atribuí-los novos significados a estes termos na construção de nossos discursos.

Esta atividade de construção e reconstrução linguística é denominada processos de referenciação. Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2003, p.34):

A referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva. O sujeito, na interação, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, *operando escolhas significativas para representar estados de coisas*, com vistas à concretização do seu projeto de dizer.

A referenciação está presente na construção de textos, vejamos o exemplo:

Nova espécie de ave é descoberta na Grande São Paulo

O Ibama anunciou ontem a descoberta de uma *nova ave*, o *bicudinho-do-brejo-paulista*. *O Stymphalornissp.nov* (a terminação indica que o animal não recebeu a denominação definitiva da espécie) foi encontrado pelo professor Luís Fábio Silveira, do Departamento de Zoologia da USP, em áreas de brejo nos municípios de Paraitinga e Biritiba-Mirim, na Grande São Paulo, em fevereiro. **O pássaro** tem pouco mais de 10 centímetros de comprimento, capacidade pequena de voo e penugem escura.

(Fonte: *O Estado de São Paulo*. 6 de maio de 2005, p. A18)

Observamos no exemplo acima a forma como o referente nova espécie de ave é construído e reconstruído no desenvolvimento do texto, fica patente que o referente principal é *uma nova ave*, que depois de introduzido foi retomado por: *o bicudinho-do-brejo-paulista- O Stymphalornissp.nov - o animal - O pássaro*.

Portanto, a referenciação pode ser considerada como a ação de representar os objetos do discursivos como também fazer manutenção ou retomada.

3. Progressão referencial

Entende-se que referenciação são as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes e quando estes elementos são retomados no decorrer do texto, ou são usados como modelo para introdução de novos referentes, tem-se o que chamamos de *progressão re-*

ferencial.

Nesta perspectiva, afirma Luiz Antônio Marcuschi (2002, p.64)

Os referentes modificam-se ao longo do texto. *Para manter o controle* sobre o que foi dito a respeito deles, usamos constantemente termos/expressões que retomam outros termos/expressões do próprio texto, constituindo, assim, cadeias referenciais. É nesse processo que dois indivíduos, ao interagirem linguisticamente, chegam a saber do que estão falando e como estão construindo seus referentes.

Assim para manter o controle no texto e evitar repetições desnecessárias, usamos referentes que retomam o que já foi dito sem alterar o sentido, atribuindo então, uma progressão e continuidade facilitando o processo de comunicação.

Durante o processo de comunicação os objetos do discurso são ativados e reativados na memória do interlocutor, esse movimento de reativação e ativação pode ser de forma retrospectiva, como no texto anterior ou de forma prospectiva, como no texto a seguir, citado por Inge-dore Grunfeld Villaça Koch (2010, p. 133)

Começar de novo

Aconteceu mais uma vez: **ele** me abandonou. Como todos os outros. O quinto. A gente já estava junto há mais de um ano. Parecia que dessa vez seria para sempre. Mas não: *ele* desapareceu de repente, sem deixar rastro. Quando me dei conta, fiquei horas ligando sem parar –mas só chamava, chamava, e ninguém atendia. E então fiz o que precisava ser feito: bloqueiei a linha.

A verdade é que nenhum *telefone celular* me suporta. Já tentei de todas as marcas e operadoras, apenas para descobrir que eles são todos iguais: na primeira oportunidade, dão no pé. Esse último aproveitou que eu estava distraído e não desceu do taxi junto comigo. Ou será que ele já tinha pulado do meu bolso no momento que eu embarcava no táxi? Tomara que sim. Depois de fazer o que me fez, quero mais e que ele tenha ido parar na sarjeta. [...]

(Fonte: Freire, Ricardo. Começar de novo.
O Estado de S. Paulo, 24 nov. 2006)

Dessa forma, defende-se que referenciação e progressão referencial, consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso, isto significa que os referentes que falamos não servem só para designar as coisas do mundo, mas são construídos no decorrer do nosso discurso de acordo com nosso conhecimento do mundo.

4. Estratégias de referência

Para construir os referentes nos textos, segue-se algumas estratégias de referência. São elas: Introdução, Retomada e Desfocalização.

Na primeira estratégia, que é a introdução, também denominada como construção, introduz-se pela primeira vez um “objeto” no texto, colocando-o em foco. Na estratégia seguinte, a retomada, também chamada de manutenção, reativa-se o objeto já mencionado no texto através de uma forma referencial, mantendo o objeto do discurso em foco. Por último, na estratégia da desfocalização, introduz-se um novo objeto de discurso, que passa a ser o novo foco. No entanto, o objeto retirado do foco ainda permanece à disposição para ser utilizado sempre que necessário.

Segue um exemplo da utilização dessas três estratégias em um texto:

Porto

Ana Maria Braga vai se desfazer de dois de seus três barcos.

A apresentadora está procurando comprador para as lanchas *Âmbar I*, de 47 pés, e *Âmbar II*, de 52 pés. Ela pretende ficar apenas com *Shambhala*, o *trawler* de 85 pés que inclui até TV de tela plana na sala de estar. Lanchas com essas dimensões custam entre R\$ 450 mil e R\$ 600 mil.

Fonte: O Estado de São Paulo. 6 de maio de 2005,

• Legenda: Introdução – Retomada- Desfocalização.

4.1. Formas de introdução de referentes no modelo textual

Existem duas maneiras de se introduzir referentes no discurso. Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2012) as nomeiam como introdução *ancorada e introdução não-ancorada*.

A não ancorada representa a entrada de um objeto de discurso totalmente novo no texto, que, quando representado por uma expressão nominal, funciona como uma primeira categorização do referente.

Já na introdução ancorada é possível introduzir novos objetos no texto estabelecendo uma relação associativa com elementos já existentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo.

Veja o exemplo:



Fonte: O Estado de S. Paulo, 7 set. 2005.

Nessa tirinha, observa-se, no último quadrinho, que foi introduzido um novo referente (objeto) – *o vinho* – que estabelece uma associação com os elementos cotextuais *alcoólatra* e *vício* e com o contexto socio-cognitivo.

Estão entre esses casos as chamadas *anáforas indiretas e anáforas associativas*, de modo geral. Do grego *anapherein* e quer dizer “repetir”, “lembrar” ou “trazer de volta”; Anáfora trata-se de um mecanismo linguístico através do qual se refere a elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. (Comumente, reserva-se a denominação de *anáfora à remissão para trás*. Ex.: Paulo Saiu. *Ele* foi ao cinema. *Catáfora à remissão para a frente*. Ex.: Só quero *isto*: que vocês me entendam.)

A anáfora indireta ocorre quando existe um elemento implícito que funciona como âncora e é imprescindível para a interpretação do texto. Por exemplo:

Quando era uma garota de 16 anos, Stanley Ann Dunham passava uns dias em Chicago, sem a vigilância dos pais, e resolveu assistir ao primeiro filme estrangeiro de sua vida. Era 1959. Orfeu Negro, do francês Marcel Camus, baseado na peça Orfeu da Conceição, de Vinicius de Moraes, acabara de ser lançado. Os atores eram negros [...] (PETRY, 2008, p. 94)

No exemplo, a expressão definida "*os atores*" surge como conhecida, ancorada sociocognitivamente na expressão nominal antecedente "*ao primeiro filme*".

As anáforas associativas, por sua vez, representam a entrada de um referente novo através da exploração de relações meronímicas. Nestas um elemento da relação pode ser encarado como ingrediente do outro, o que pode ser observado no seguinte exemplo:

A fazenda estava abandonada. Dava pena ver o pasto e as lavouras do-

minadas pelo mato, a porteira derrubada e o velho casarão em ruínas. Nada lembrava a fartura e a riqueza dos bons tempos.

Quer dizer, as descrições definidas o pasto, as lavouras, a porteira e o velho casarão não estão simplesmente apresentando um referente novo; mas ativando um referente que havia sido introduzido através de uma inferência, isto é, está ancorando-a a uma informação já mencionada no cotexto.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2012) diz ainda que dentre os casos de introdução ancorada estão as *nominalizações* em que se designa, através de um sintagma nominal, um estado de transformação de expressões anteriores em objetos de discurso. Veja o texto a seguir:

Tratamentos eram efetuados, operações, medicamentos tomados, mas o problema se agravava cada vez mais

Tratamentos encapsula operações e medicamentos.



No primeiro quadrinho, temos um exemplo de nominalização *todos esses problemas*, uma expressão nominal que sumariza o que foi dito anteriormente: fome! Dívida extelna! habitação! inflação! dívida intelna! Segulança! Introduce-se, assim, um referente novo, encapsulando (sumarizando) a informação difusa no cotexto.

Nas anáforas há a **RECATEGORIZAÇÃO** – acréscimo de informações ao referente.

O nascimento da crônica – Machado de Assis

Fui há dias a um cemitério, a um enterro, logo de manhã, num dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações. Em volta de mim ouvia o estribilho geral: que calor! Que sol! É de rachar passarinho!

É de fazer um homem doido! (...)

No texto, a recategorização ocorreu em:

- Que sol!
- que calor!
- de rachar passarinho!
- É de fazer um homem doido!

4.2. Retomada ou manutenção no modelo textual

A retomada é responsável por manter o foco no objeto introduzido previamente no texto, o que resulta em cadeias referenciais ou coesivas, que são as responsáveis pela progressão referencial do texto. As principais estratégias de referenciação textual são:

1ª Uso de pronomes ou outras formas de valor pronominal

Ocorre com frequência sem um referente contextual explícito, como se pode verificar no exemplo seguinte, em que o referente não explícito do pronome *eles*, que precisa ser inferido, são *os membros da equipe do suporte técnico*.

Magda,

Desta parte quem cuida é o suporte técnico.

Por favor, envie uma mensagem para eles, apresentando, com clareza, a sua dívida que prontamente será atendida.

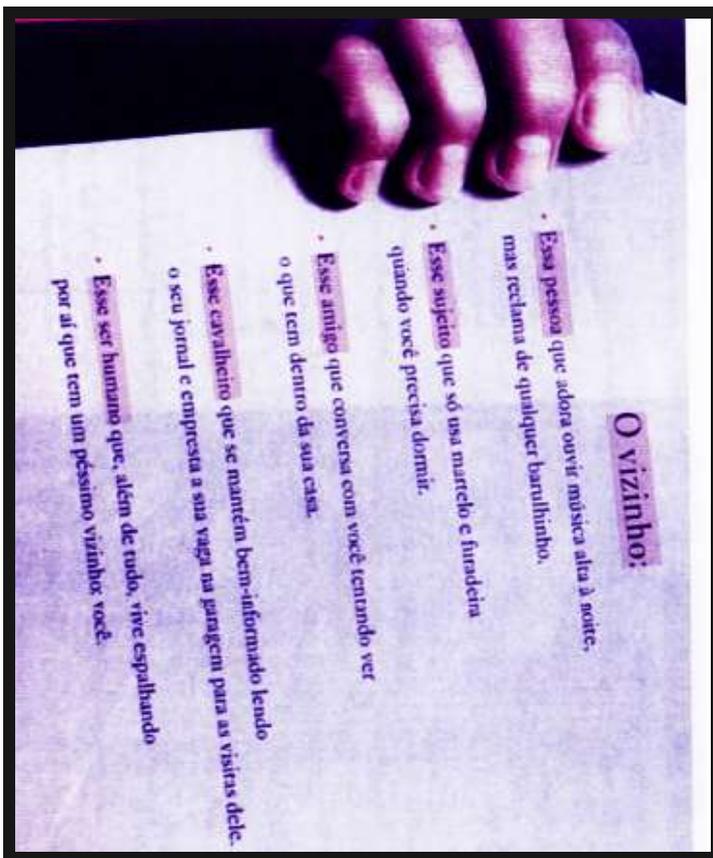
Profa. Vanda

2ª Uso de expressões nominais definidas

Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2012, p.132),

trata-se, na maioria dos casos, da ativação, dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor(es), de características ou traços do referente que o locutor procura ressaltar ou enfatizar segundo suas intenções.

A escolha de uma expressão nominal definida traz ao interlocutor informações importantes, ajudando-o na construção de sentido do texto. Como observa-se no exemplo a seguir, em que a introdução referencial lança um direcionamento opinativo sobre O vizinho.



3ª Uso de expressões nominais indefinidas

Uso das expressões nominais indefinidas, com função anafórica (e não, como é mais característico, de introdução de novos referentes textuais). No exemplo a seguir, o referente principal é construído textualmente com as expressões nominais indefinidas: *um show, um show em Portugal*.

Eu lembro de *um show*, aliás, isto é uma exceção, não sei se é covardia dizer isso agora, porque eu nunca disse para ele. *Um show em Portugal* que a gente fez, em Coimbra e tal, aqueles estudantes todos e foi um final apoteótico.

Fonte: depoimento de Chico Buarque. In: Vinicius 90 anos.

5. *Considerações finais*

Essa infinidade de informações baseadas na teoria da linguística textual, demonstram que é necessário o uso adequado da linguagem em que o indivíduo faz escolhas do material linguístico que tem a sua disposição de acordo com os conhecimentos enciclopédicos ou de mundo que possui, para os diferentes contextos de situações linguísticas.

Foram observadas diferentes estratégias de referenciação e recategorização do referente que no texto fazem remissão a outro elemento citado anterior, dessa maneira os referentes vão sendo construídos e reconstruídos não como objetos da realidade, mas como objetos de discurso.

O que se percebeu durante a pesquisa é que no processo de comunicação a referenciação e a progressão referencial são fundamentais para clareza e compreensão no texto. Evitando a repetição de palavras, sem perder a ideia original do discurso.

Quando se avança nesse sentido, buscando compreender melhor o processo de referenciação obtém-se uma prática competente no uso da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MORAES, Carla Roselma Athayde; MORAES, Isabela Dias. O processo de (re)categorização pelo uso de expressões nominais em crônicas narrativas. *ReVEL*, vol. 13, n. 25, 2015. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/c1d87b2be4990f5a53771aa22a27f6de.pdf>>.

PETRY, André. Obama entra para a história. *Revista Veja*, n. 23, 11 de julho de 2008.

**PRODUÇÃO DE VOCABULÁRIOS
TRIDIMENSIONAIS DE GEOMETRIA**

Misleine Andrade Ferreira Peel (UFT)

misandrade22@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho traz um relato de experimentos relativos à elaboração de vocabulários de geometria, cuja experiência ocorreu no Colégio de Aplicação de Araguaína, no ano de 2014, com o PIBID (subprojeto de matemática). O relato traz todo o histórico do trabalho realizado com os alunos, desde o primeiro momento até as disposições finais - confecção dos livrinhos feitos pelos alunos participantes do projeto, sendo que o referencial teórico principal se subdivide em três substratos: a lexicografia, a etnomatemática e a educação pela arte – pois a conjugação dos conhecimentos lexicográficos e artísticos com os matemáticos possibilitou que os procedimentos pedagógicos fossem frutíferos e profícuos.

Palavras-chave: Etnomatemática. Lexicografia. Vocabulário de geometria.

Neste texto faremos um relato das experiências mais importantes relativas à confecção de livrinhos de geometria que ocorreram no Colégio de Aplicação de Araguaína, no ano de 2014, com o PIBID (subprojeto de matemática), com a indicação de que o nosso intuito elementar foi, desde o início dos trabalhos, compreender a matemática como umas das técnicas básicas de aquisição de aprendizagens.

A matemática deveria, certamente e pedagogicamente, inspirar a beleza, a criatividade, a interação, a superação e o prazer do saber, com o que concorda Teresa Vergani:

Se o pensamento e o riso são próprios do homem, se pensar é um dos maiores prazeres do gênero humano, por que não concedemos aos nossos alunos o tempo necessário para transformar a matemática naquilo que ela autenticamente é: uma disciplina humanamente vocacionada para a felicidade, para a liberdade soberana e festiva de compreender e de imaginar, para a autonomia de se situar simultaneamente dentro e fora do tempo (pois, construindo a sua própria linguagem, a matemática também constrói a sua própria história)? (VERGANI, 1993, p. 35)

Assim, queremos mostrar que a produção do material didático, confeccionado pelos alunos, colaborou, de fato, com a transformação da matemática numa disciplina cuja vocação principal caminha para a ale-

gria e para a felicidade. A matemática, que em sua raiz etimológica pode significar a arte de aprender e de compreender, deve ser admirada e vivenciada com alegria e prazer, e não com temor e ódio, o que tantos alunos experimentam.

O livrinho apresenta um vocabulário matemático que possibilitou a aquisição de sentidos e significados, tanto por parte dos alunos – em relação aos aspectos semânticos do vocabulário adquirido, quanto por parte dos educadores envolvidos – em relação aos processos dialógicos compartilhados por todos os participantes do projeto. Esses processos dialógicos são, com certeza, facilitadores da aquisição semiótica da terminologia própria da matemática, cuja importância é admitida por vários educadores da área.

Nosso relato apresenta as seguintes etapas para a aquisição dos repertórios: a primeira foi concebida para despertar nos alunos a necessidade da percepção dos conceitos e da apreensão de seus significados – por meio da pesquisa autêntica, ou seja, com elaboração e desenvolvimento pelos próprios alunos. Em alguns momentos do fazer pedagógico, o material já era, em parte, apresentado aos alunos antes da atividade de pesquisa, servindo como estímulo e referência. Nessa etapa, todas as circunstâncias e contextos foram trabalhados – a história, a origem e a aplicação dos termos matemáticos usados no cotidiano escolar, com questionamentos, pequenas histórias da matemática, e também outras histórias sobre jogos, como as do xadrez, do tangram, das frações, das unidades de medidas, da potenciação e dos problemas matemáticos.

Numa segunda etapa, a preocupação foi motivá-los a buscar definições para os termos, pois, mesmo quando sabiam e dominavam a sua aplicação, não conseguiam defini-los, nem oralmente nem por escrito, o que atrapalhava a sua fixação, impedindo que o processo de aprendizagem se completasse, criando repertório.

No decorrer do trabalho foram possibilitadas várias outras relações semânticas, como as afinidades com as origens das palavras e, conseqüentemente, com as origens dos termos matemáticos; o que estimulou os alunos na direção do conhecimento da história da matemática – uma tendência no ensino da matemática amplamente defendida por vários educadores que pensam propriamente em educação matemática, e que se encontra, ainda, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática* (BRASIL, 1997):

A história da matemática, mediante um processo de transposição didática

e juntamente com outros recursos didáticos e metodológicos, pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem em matemática.

Ao revelar a matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno diante do conhecimento matemático.

Além disso, conceitos abordados em conexão com sua história constituem-se veículos de informação cultural, sociológica e antropológica de grande valor formativo. A história da matemática é, nesse sentido, um instrumento de resgate da própria identidade cultural.

Em muitas situações, o recurso à história da matemática pode esclarecer ideias matemáticas que estão sendo construídas pelo aluno, especialmente para dar respostas a alguns “porquês” e, desse modo, contribuir para a constituição de um olhar mais crítico sobre os objetos de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 34)

Embasados nessas perspectivas ainda inserimos, na proposta, atividades de leitura, interpretação e produção de textos em matemática, que promoveram um encantamento pela “nova” forma de fazer e aprender matemática, que quebra aquele conceito errôneo de que matemática só é matemática se tiver números e contas. Os alunos foram estimulados a pesquisar, em livros didáticos e paradidáticos, e também na internet, termos e conceitos matemáticos relativos ao conteúdo programático das séries citadas, além de todo o contexto de presença desses termos; sendo solicitado que iniciassem a pesquisa com o significado da palavra ou do termo, a sua origem, a história, a aplicação atual ou histórica e exemplos. Tentando, assim, contemplar o que estava previsto nos parâmetros curriculares, que dizem o que segue:

Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos. A avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem. Ela incide sobre uma grande variedade de aspectos relativos ao desempenho dos alunos, como aquisição de conceitos, domínio de procedimentos e desenvolvimento de atitudes. Mas também devem ser avaliados aspectos como seleção e dimensionamento dos conteúdos, práticas pedagógicas, condições em que se processa o trabalho escolar e as próprias formas de avaliação. (BRASIL, 1997, p. 20)

Na terceira etapa, foram feitas pesquisas em grupos na biblioteca e na sala de aula, com dicionários e livros didáticos, ou não, que conti-

nham histórias completas da matemática, ou apenas seus recortes de fenômenos paralelos aos estudados.

A etapa seguinte, a quarta, foi composta de dois momentos, a entrega dos trabalhos e a verificação ou validação dos conhecimentos adquiridos, sendo mantidas, ainda, nessa etapa, atividades práticas, como construção de tangrams, medição de objetos com o próprio corpo e momentos de leitura e contos na sala ("Lenda do Tangram" e "Os pássaros sabem contar!" são exemplos dessas leituras). Houve, ainda, nessa fase outro momento digno de destaque: a composição dos livros (foi sugerido que os alunos adotassem a seguinte disposição – introdução, conclusão, sumário e referências bibliográficas).

Paralelamente, foi desenvolvida uma oficina de cartões tridimensionais, feitos com cortes simétricos em uma folha dobrada, o que também é conhecido como *kirigami* (a arte de cortar papel); para todas essas atividades, ocorreu sempre o direcionamento para a geometria, que é vista como a área da matemática que auxilia no desenvolvimento da percepção, da visão espacial e da criatividade.

Na imagem abaixo mostramos a capa de um dos trabalhos:



A criatividade é conduzida, de fato, por uma rede de significações; toda atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, criando novas imagens, novas ações, pertence à função criadora ou combinatória. E é precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado tanto para o passado – o universo mnemônico dos símbolos, quanto para o futuro – o universo festivo de expectativas, constituindo-se, dessa forma, num ser que contribui para criar e que modifica o seu presente. Algumas palavras de Lev Vygotsky nos ajudarão a compreender o fenômeno:

Toda a atividade humana que não se limite a reproduzir factos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora ou combinatória. O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir as nossas experiências passadas, é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções a partir de experiências passadas. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente. (VYGOTSKY, 2009, p. 11)

Nessa etapa, pudemos perceber a aplicação do que aprendemos com Guy Brousseau e Ubiratan D'Ambrosio, no que concerne aos obstáculos epistemológicos, às situações didáticas e à contextualização da matemática; pois, como já dissemos, os alunos vivenciaram o processo integralmente, colaborando criticamente com o fazer pedagógico, o que nos remete também a Paulo Freire. Uma vez que os aprendizes perceberam o despertar dos matemáticos que estavam escondidos dentro de cada um.

Cabe dizer que o processo nos motivou igualmente, posto que os equívocos e erros, a partir de Guy Brousseau, foram efetivamente vivenciados como conhecimentos e obstáculos epistemológicos e não como obstáculos ao aprendizado.

Na quinta etapa, foi feita a apresentação dos trabalhos, sendo sempre conveniente e estimulante terminarmos festivamente e coletivamente numa grande comemoração dialógica. Nessa etapa, os alunos tiveram contato com o material produzido por seus colegas, o que os deixou verdadeiramente empolgados. Os coordenadores e o diretor, assim como alunos de outras classes que não participaram do projeto, ficaram igualmente empolgados, manifestando a sua aprovação e estimulando muito os participantes ativos.

Como sexta etapa, houve uma produção reflexiva, por meio de

textos, um primeiro, sobre o vocabulário de matemática, e outro, sobre os conhecimentos e conceitos adquiridos durante o ano. A maioria dos alunos desenvolveu bem o trabalho, apesar de não terem encontrado e criado verbetes com todas as letras pedidas; e esse foi o primeiro obstáculo que surgiu, e que logo foi compreendido como um obstáculo epistemológico – como os alunos são de famílias com renda muito baixa (escola de periferia), o acesso à internet era quase nulo (o colégio possui laboratório de informática, mas com poucos computadores disponíveis, e a biblioteca não possui espaço nem livros em quantidades suficientes para atender, com qualidade, o público ao qual se dirige). Mesmo assim, pudemos observar o esforço e a dedicação dos alunos no fazer das atividades, como demonstram as imagens que seguem:



Trabalhos desse tipo serão sempre inconclusos, por se tratarem de processos de construção e desconstrução de realidades semióticas, o que impede uma conclusão definitiva, consistindo mesmo num fenômeno cíclico. No entanto, apesar dessa não conclusão, e, talvez, mesmo por ela, o processo de elaboração foi sucessivamente produtivo, tratando-se mesmo de um trabalho que não pode acabar, como sugere o interesse dos discentes e o vislumbre amadurecimento do saber em cada um dos educandos e educadores, inclusive o nosso.

Conforme encontramos, ainda, nos parâmetros curriculares, é preciso salientar a importância de compreendermos os novos papéis sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional, pois o professor deve ser visto como organizador, e o aluno, como protagonista da aprendizagem:

Naturalmente, à medida que se redefine o papel do aluno perante o saber, é preciso redimensionar também o papel do professor que ensina matemática no ensino fundamental. Numa perspectiva de trabalho em que se considere a criança como protagonista da construção de sua aprendizagem, o papel do professor ganha novas dimensões. Uma faceta desse papel é a de organizador da aprendizagem; para desempenhá-la, além de conhecer as condições socioculturais, expectativas e competência cognitiva dos alunos, precisará escolher o(s) problema(s) que possibilita(m) a construção de conceitos/procedimentos e alimentar o processo de resolução, sempre tendo em vista os objetivos a que se propõe atingir. (BRASIL, 1997, p. 30 e 31)

O despertamento para novos saberes e interações, com um novo mundo que se abre, não foi e não é formado por só um povo, nem em um só tempo, mas por muitas gerações e muitas nações, muitas delas hoje conhecidas somente pela história (maias), outras somente por escritos (papiro de *rhind*), e que, apesar disso, exerceram e exercem grande influência na matemática. Já que a matemática é uma ciência que se constrói, faz-se e refaz a cada dia, com cada “ser matemático” (Paulo Freire), sendo um saber nato dos “seres vivos”, como exemplificado em um texto que foi usado no processo:

O Agricultor, o Corvo e o Senso Numérico

Em certo lugar da Europa, o dono de uma plantação queria matar um corvo que havia feito um ninho na torre de sua mansão. Mas a ave era muito esperta. Se alguém se aproximasse da torre, ela logo voava e ficava observando de uma árvore distante. Só voltava se o perigo se afastasse.

Um dia, o agricultor tentou um truque. Dois homens entraram num galpão vizinho à torre, e o pássaro fugiu. Pouco depois, um dos homens saiu de lá, mas o pássaro não voltou para o ninho. Percebeu que havia outro esperando por ele!

O truque foi repetido no dia seguinte com três homens, dois deles saindo logo depois do galpão. Mas o corvo também percebeu que ainda restava um terceiro! No outro dia, tentou-se o mesmo com quatro homens, sem que fosse possível enganar a ave.

Finalmente, foram usados cinco homens. Um deles permaneceu no galpão, enquanto os outros saíram. Dessa vez, foi demais para o pássaro e ele – perdeu a conta. Incapaz de perceber a diferença entre quatro e cinco, ele voltou ao ninho. Pobre corvo! (IMENES & LELLIS, 2000, p. 10)

Este trabalho foi de suma importância para o nosso fazer educaci-

onal, dada a seriedade da criação de novos repertórios, estabelecendo novos diálogos, interagindo com novas fontes de conhecimento, experimentando novos saberes; enfim, percebendo coletivamente conhecimentos matemáticos inerentes, ou seja, todo homem é um ser matemático.

O resultado obtido foi de grande valia, visto que os aprendizes vivenciaram a matemática em sua realidade e em seus processos significativos, percebendo não se tratar de uma ciência presa em si mesma, mas que pode e faz associações com diversas disciplinas e com contextos diferentes.

Ora, o fazer matemático se torna “real” quando compreendemos seus significados e conceitos verdadeiros; assim, demonstramos a necessidade da junção lógica e sensível dos estudos lexicais com o ensino da matemática, em especial no que toca aos processos de elaboração e formação de repertórios.

Os métodos usados foram de pesquisa ativa, individual e em grupos, de forma teórica e prática, o que gerou constante interesse dos discentes no fazer matemático. Outros experimentos podem ser criados para a fundamentação conceitual dos discentes, mas entendemos a criação do vocabulário de matemática como ferramenta didática a ser considerada com bastante interesse, visto que trouxe resultados consistentes na “aprendizagem efetiva” dos alunos, e possibilitou uma melhor incorporação da matemática enquanto disciplina vital para a cognição crítica dos processos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

VERGANI, Teresa. *Um horizonte de possíveis: sobre uma educação matemática viva e globalizante*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

VYGOTSKY, Lev. *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

RAÍZES DA IDENTIDADE INTERCULTURAL BRASILEIRA A PARTIR DE MACUNAÍMA

Neila Barbosa de Oliveira Bornemann (UFMT)
neilabarbosa@ufmt.br

RESUMO

Este estudo tem o propósito de refletir acerca do surgimento do movimento de renovação cultural, que culminou com a atuação do modernismo no Brasil, com a finalidade de compreender a constituição da identidade cultural brasileira. Abordamos, assim, as influências determinantes para a formação dessa ideologia estética no país e sua proposta de renovação nas diversas áreas das artes brasileiras. Nessa perspectiva, este trabalho terá embasamento nos pressupostos teóricos propostos por Stuart Hall com base nas noções de *identidade* e *interculturalidade*, bem como a mobilização do entrelaçamento conceitual entre *tradução cultural*, também baseado em Hall, *transculturalidade* de Zilá Bernd e *Antropofagia* de Oswald de Andrade como intuito fundamental para o reconhecimento da pluralidade que constitui o povo brasileiro por meio de um ensaio de análise de algumas passagens da Obra *Macunaíma: o Herói Sem Nenhum Caráter* do escritor Mário de Andrade. Nessa empreitada, o estudo mostrou que a proposta da obra foi de desenhar a formação da identidade cultural brasileira como um mosaico, onde as partes se reúnem por meio de diferentes raças, crenças, costumes, folclore, práticas religiosas, variedades linguísticas, entre outras manifestações culturais do povo pertencente a todas as regiões brasileiras para formar o todo. Para o escritor, a conquista de uma identidade cultural só seria possível se tomássemos consciência de nossas tradições e é por isso que se empenhou em resgatar, retratando em *Macunaíma*, as tradições genuínas brasileiras. Ele sempre teve em mente a constituição de uma brasilidade que reunisse toda a diversidade existente no país e esse amálgama de brasilidade é representado pela personagem, que reúne, em diferentes passagens, a integração e incorporação das práticas do índio, do branco e do negro para explicar a formação da identidade cultural brasileira.

Palavras-chave: Identidade cultural. Interculturalidade. Macunaíma.

1. Introdução

A construção da identidade nacional brasileira se tornou tema de um prolífero debate que se prolongou até o século XX, envolvendo escritores, artistas, políticos, gramáticos e a *intelligentsia* brasileira de um modo geral desde que o Brasil se emancipara politicamente de Portugal, no século XIX. Os escritores românticos brasileiros foram os primeiros a entrar na busca pela emancipação estética em relação aos modelos portugueses e europeus. Nossa autonomia política não estaria completa se a nação recém-criada continuasse a se comportar como colônia cultural e linguística da metrópole portuguesa.

Nesse cenário, a construção de uma identidade cultural, artística, literária e linguística não se fazia sem uma forte oposição dos conservadores. Alfredo Bosi sintetiza muito apropriadamente a tensão “entre a Colônia que se emancipava e a Metrópole que se enrijecia na defesa de seu caducante Império [...]”. Se, por um lado, “o polo brasileiro [...], enfim, levantava a cabeça e dizia seu nome”, por outro, “o polo português, [...] resistia à perda de seu melhor quinhão”. (BOSI, 1992, p. 177)

O movimento modernista propunha uma ruptura com as normas estéticas do passado, com as belas-letas e as belas-artes, com o academismo. Entre as bandeiras reivindicadas pela sua vanguarda, estavam: o direito à pesquisa e experimentação estética, a liberdade de expressão e criação artística, a incorporação da vida cotidiana às temáticas literárias, com destaque ao folclórico e ao popular, a incorporação da pluralidade cultural e linguística brasileira, o nacionalismo crítico, as inovações técnicas por meio da adoção do verso livre, a linguagem coloquial e a eliminação de sinais de pontuação, bem como experimentos ousados no léxico, na sintaxe e na semântica. Muitos modernistas discutiram a questão da língua nacional, dentre eles estava Mário Raul de Moraes Andrade (1893-1945) que se dedicou ao estudo da cultura, do folclore, da música, da literatura e da língua do Brasil, sempre tendo como alvo a formação da identidade nacional, ainda embaçada pelos valores, modelos e normas lusitanos e europeus. Mário não perdia de vista “a produção de uma explicação do Brasil, voltada à efetivação da sociedade nacional”. (SILVEIRA, 2010, p. 55)

Imbuído do ideário modernista, o escritor fez das coisas e gentes do Brasil o tema central de sua obra. Essa preocupação em fazer aflorar os traços de brasilidade encravados nos quatro cantos do país levou-o a realizar diversas expedições etnológicas pelo interior do Brasil. Sua empreitada como etnólogo resultou na obra *Macunaíma – o Herói Sem Nenhum Caráter*, publicada em 1928, um romance cuja personagem central amalgama as qualidades e defeitos de um brasileiro comum, originado da mistura do índio, negro e branco, de modo a patentear a ideia de que o que principalmente caracteriza a identidade cultural brasileira é a mestiçagem.

Nessa perspectiva, este estudo empenha-se, nas seções seguintes, no propósito de refletir acerca do surgimento do movimento de renovação cultural que culminou com a atuação do modernismo no Brasil. Abordando, assim, as influências determinantes para a formação dessa ideologia estética no país e sua proposta de renovação nas diversas áreas

das artes brasileiras. Desdobramos também o objetivo de compreender a identidade cultural brasileira partindo-se dos pressupostos teóricos propostos por Stuart Hall com base nas noções de *identidade* e *interculturalidade* bem como a mobilização do entrelaçamento conceitual entre *transculturalidade* de Zilá Bernd e *Antropofagia* de Oswald de Andrade como intuito fundamental para o reconhecimento da pluralidade que constitui o povo brasileiro a partir de um ensaio de análise da obra de Mário de Andrade, *Macunaíma: o Herói Sem Nenhum Caráter*.

2. O movimento modernista e sua empreitada pela valorização da identidade intercultural brasileira

Nossa leitura realça o tema da identidade intercultural brasileira, nuclear à produção de uma literatura que se desejava emancipada dos modelos europeus. Interessa-nos abeirar a atuação de Mário de Andrade, autor da obra *Macunaíma: o Herói Sem Nenhum Caráter*, no campo das artes (sobremaneira na literatura), na etnografia, nos estudos sobre o folclore entre outras dedicações de sua época acerca da cultura brasileira. Pela sua fecunda produção no momento de efervescência do modernismo, pela sua preocupação em perfilar a identidade brasileira na cultura universal e pela sua coerência entre o que pregava e o que fazia, pode ser considerado, juntamente com Oswald de Andrade, o protagonista do movimento Modernista.

O movimento modernista floresceu em solo brasileiro na primeira metade do século XX. Suas propostas de renovação estética, tendo por bandeira a valorização da realidade e cultura nacional, recriadas, no entanto, pela subjetividade do artista, marcaram a pintura, a escultura e as artes plásticas em geral, a música, a arquitetura e a literatura.

Na conjuntura histórica em que o modernismo avultou como um movimento de renovação estética, o Brasil se desenvolvia e progredia no plano tecnológico, industrial e material, mas não no plano cultural, que permanecia atado aos padrões formais do passado e herdado do longo período colonial. Pela experiência vivenciada na Europa, Oswald vislumbrava no futurismo uma via para renovar a arte nacional, ainda que a intelectualidade brasileira se chocasse com o ideário defendido pelo movimento. Para esse grupo, a autonomia brasileira só se tornaria efetiva quando a independência política se refletisse em independência mental, cultural, artística e linguística.

O ponto culminante da atuação do grupo dos “artistas moços de São Paulo” foi a realização da *Semana de Arte Moderna*, promovida pelo grupo dos cinco, composto por Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Menotti Del Picchia, Mário de Oswald de Andrade e Mário de Andrade nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal da capital paulista. Além de cenário para exposição de pinturas de artistas associados ao modernismo, a *Semana* foi palco de leituras literárias, palestra sobre arte, música e literatura.

A história do modernismo foi construída em várias fases. A primeira fase foi marcada pela forte oposição ao academicismo vigente. Nessa fase, chamada de imediatista ou heroica, compreendida entre os anos entre 1922 a 1930, o grupo concentrou-se na atualização estética, no experimentalismo artístico e na crítica ao passadismo. O espírito modernista foi influenciado pelas vanguardas europeias, principalmente pelos movimentos: futurista, cubista, expressionista, dadaísta e surrealista. Esse impulso externo instigou, inicialmente, o grupo a questionar e revoltar-se contra as bases artísticas hegemônicas no país.

A segunda fase ocorreu entre os anos de 1930 e 1945. Essa fase foi marcada por uma revisão das concepções norteadoras do movimento, sobretudo, aquelas relacionadas à modernização cultural do Brasil. Redefinido, o movimento passou a priorizar a identificação dos elementos que fundariam a identidade nacional, culminado com o Manifesto da Poesia Pau-Brasil (1924), redigido por Oswald de Andrade, que defendia autenticidade da cultura brasileira frente à cultura estrangeira importada.

Com base nessas duas fases, João Luiz Machado Lafetá (1974) postula que o modernismo brasileiro, como projeto estético, buscou a renovação dos meios de expressão, a ruptura com a linguagem tradicional e, como projeto ideológico, enfatizou a formação de uma identidade nacional. A experimentação estética com sua marca revolucionária esteve mais evidente no início do movimento. Já, num período posterior, os modernistas buscaram ampliar e fincar suas raízes em propostas de valorização da realidade nacional.

Ao mesmo tempo em que o modernismo se estabelecia como um novo modo de fazer arte, ele consolidava uma nova estética cultural e rompia com a ideologia que segregava o popular e distorcía a nossa realidade. Inicialmente, inspirou-se nas vanguardas europeias, mas depois priorizou as particularidades culturais brasileiras. Nesse viés, encontra-se o Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade, publicado em 1928, no

primeiro número da *Revista de Antropofagia*. Em sua proposta, Oswald pensa a identidade nacional com base na modernidade e nos valores cosmopolitas.

Na segunda fase do modernismo, a construção da brasilidade e a crítica severa à imitação estrangeira foram temas incansavelmente discutidos pelos escritores, incluindo Mário de Andrade, como poderemos observar na próxima seção com destaque ao aglomerado de interculturalidade registradas nos capítulos de sua obra de grande destaque: *Macunaíma, o Herói Sem Nenhum Caráter*.

3. A constituição da identidade intercultural na obra *Macunaíma*

Em consonância com os pressupostos teóricos de Stuart Hall nos propusemos, neste trabalho, buscar compreender os reflexos da formação indenitária cultural brasileira. Segundo o autor, após inúmeras influências, a concepção atual de sujeito está longe de ser considerada de forma homogênea, pois “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (2002, p. 8). Essa relação provoca processos de mudança e transformação dos aspectos culturais. Dessa forma, considera que

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 ou não-resolvidas (...). Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa ou permanente. (HALL, 2002, p. 12)

Nesse viés, a identidade é considerada “uma celebração móvel”, fenômeno que pode ser formado e transformado constantemente em relação às formas que somos representados ou interpelados em relação aos aspectos culturais que somos inscritos socialmente. Entende-se, dessa maneira, que a identidade não é definida biologicamente, mas construída historicamente, pois “dentro de nós há identidades contraditórias” (2002, p. 13) e por essa razão é possível que o sujeito assuma diferentes identidades em diferentes momentos de atuação e interação social. Ela permanece sempre incompleta, sempre em processo e sendo formada continuamente. Quando possuímos um sentimento de que temos uma identidade unificada desde quando nascemos e permanece inalterável até a morte é porque construímos uma “cômoda estória sobre nos mesmos”, uma vez que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (2002, p. 13). A formação do sujeito ocorre de forma inconsciente, deixando-o dividido. Embora seja constituído por essa divi-

são, ele a vivencia como se ela estivesse reunida ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo.

À medida que as sociedades estão em constantes mudanças os sistemas de significação e representação cultural se multiplica e assim somos atravessados e interpelados por uma multiplicidade instável de identidades possíveis com a possibilidade de nos identificar um pouco com cada uma delas, ao menos de forma temporária. Esse reflexo, no caso do Brasil, onde a obra que estudamos está inserida, foi causa do processo de colonização em que esse contato entre diferentes culturas ocorreu devido à relação entre o europeu (branco) e o colonizado que aqui já vivia, o índio, e posteriormente ampliado por meio do contato com os africanos.

Assim, o autor alerta para que em vez de falar da identidade como algo acabado, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento, uma vez que

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de um *falta de inteireza* que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2002, p. 39)

Um exemplo dessa divisão constitutiva do sujeito é o próprio escritor de *Macunaíma*. Mário de Andrade sempre buscou coerência entre o que pregava e o que fazia. Se se colocava a favor do abasileiramento da língua, então ele mesmo deveria escrever usando brasileirismos, apesar de a crítica conservadora taxá-los de vícios de linguagem a serem evitados. Essa coerência entre o discurso e a prática era veemente cobrada por ele de si e de seus colegas modernistas. Certamente, quando, por algum lapso, recaía no padrão gramatical luso, não faltava quem lhe apontasse as contradições. Vejamos a exposição dessa ‘armadilha’ em um exemplo enunciado por ele mesmo: "Não tem dúvida que me contradisse empregando mais pra diante o ‘chamar-lhe-iam’. Foi um lusitanismo que me escapou". (ANDRADE, 1958, p. 91)

A colocação pronominal sempre esteve no centro das polêmicas em torno das diferenças entre o português europeu e o português do Brasil. Enquanto os falantes portugueses tendiam para a ênclise, os brasileiros preferiam a próclise. Já para fugir de uma mesóclise, os brasileiros chegam a mudar a estrutura sintática da oração. Contudo, os muitos anos de contato com a gramática prescritiva e a norma padrão acabam infun-

dindo hábitos linguísticos que se tornam automáticos, principalmente entre aqueles que frequentam assiduamente a cultura letrada. Mário de Andrade se dizia conhecedor das normas gramaticais e se desobedecia à legislação gramatical portuguesa não era porque não dominava suas leis, mas sim porque via a literatura como um espaço de luta, propício à constituição de uma identidade linguística brasileira.

Assim, no enunciado acima fala um sujeito dividido entre as constâncias do português brasileiro e as normas da gramática lusa. Mário parece responder a uma cobrança de coerência feita por alguém que flagrara o “retorno do recalco” – a mesóclise – num de seus textos. Ele, um defensor do abasileiramento da língua, é surpreendido colocando o pronome de um modo genuinamente luso. Admite ter se contradito, ao dizer “foi um lusitanismo que me escapou”. O verbo “escapar” sugere que o “lusitanismo”, ou seja, a mesóclise foi um ato falho e não algo intencional.

A recaída na mesóclise nos sugere que o enunciator Mário de Andrade habita um “entrelugar” (BHABHA, 2005) que explode a polarização entre passado e presente, tradição e modernidade, identidade e diferença, civilização e cultura, interior e exterior, inclusão e exclusão, língua portuguesa e língua brasileira. Ao invés da “negação” do passado, da tradição, da civilização, da identidade alienada, da língua portuguesa, podemos, com Homi K Bhabha (2005, p. 51), falar em “negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política”. Tal como ele a entende, a “negociação” junta “os elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (BHABHA, 2005, p. 52); ela nem dissolve e nem resolve os confrontos, apenas os traduz. A mesóclise é, assim, o elemento colonial rasurado que a luta pela descolonização linguística quer silenciar por um processo de amnésia, mas que está pronto para ressurgir, uma vez que a “tradução é a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial” (*Idem*, p. 62). Trata-se, pois, de uma visão da cultura não como uma unidade fechada e estável, mas como “zona de instabilidade oculta onde o povo reside” (*Idem*, p. 65) e que faz com que cada um de nós aja como um sujeito cindido, contraditório, fragmentado, movente, não raro inconsciente do que pensa e diz, muito diferente daquela imagem do sujeito cartesiano, uno, coerente, inteiro, imóvel, consciente do que pensa e diz.

Diante dessa busca pela identidade cultural brasileira como possível resultado da relação de uma pluralidade cultural que une o país, foi por meio de estudos etnográficos que Mário de Andrade procurou “os elementos que expressariam a cultura brasileira como conteúdo da unidade nacional” (SILVEIRA, 1999, p. 47). Silveira aponta que o questionamento do autor se deu a partir de duas formulações: 1) a relação entre a parte Brasil com o exterior, principalmente com a Europa e 2) a relação entre as partes internas do país, ou seja, a vinculação entre o regional e o nacional, pois, para o autor, só seria assegurada a inserção do Brasil na Modernidade se houvesse uma produção cultural que levasse em consideração “os valores da terra” como um todo e não fragmentados por região. Foi com base nessa empreitada que ele passou a se interessar pelas pesquisas etnográficas como o caminho para perfilar a identidade do Brasil.

A obra *Macunaíma – O Herói Sem Nenhum Caráter (1928)* representa uma síntese desses estudos etnográficos e folclóricos realizados por Mário de Andrade, além ter sido inspirada nos estudos etnográficos do alemão Koch Grunberg, que recolheu lendas indígenas da Venezuela e do Amazonas. Essa obra é um misto de rapsódia e romance, cuja personagem central – Macunaíma – congrega qualidades e defeitos de um brasileiro comum, originado da miscigenação entre índio, negro e branco.

Assim como a identidade de cada sujeito, conforme a tese de Hall, não é completa e acabada, também não funciona assim a constituição das identidades nacionais, que são construídas sócio-historicamente. O discurso da cultura nacional constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo entre o passado e o futuro. Nesse sentido, Stuart Hall sugere que:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (...) Entretanto as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas (HALL, 2002, p. 62).

Contrariando essa prática de considerar o indivíduo e a identidade nacional de forma homogênea, essa obra de Mário de Andrade é considerada um marco na literatura por ter buscado fugir da função meramente sacralizante, a exemplo do que fez o Romantismo, que agiu em torno de uma consciência ingênua trabalhando em prol da recuperação e solidificação de seus mitos, incorporando uma imagem inventiva do índio e excluindo sua voz, por exemplo. Por outro lado, conforme Zilá Bernd

(1992, p. 18) “o modernismo concebeu a identidade nacional no sentido de sua dessacralização” o que equivale a um pensamento politizado com uma abertura contínua para o diferente “território no qual uma cultura pode estabelecer relações com outras” (1992, p. 18) e fortalecendo a construção identitária sem excluir o outro.

Assumindo diferente postura em relação aos escritores brasileiros, inclusive entre os próprios modernistas, Mário de Andrade assumiu a singularidade de afirmar a importância de reconhecer a influência, inclusive, do colonizador na constituição da identidade brasileira e assim convidava seus colegas a também fazerem:

Os escritores nacionais célebres têm às vezes incitado, aconselhado a libertação nossa de Portugal – João Ribeiro, Graça Aranha. Principiam por um erro: opor Brasil e Portugal. Não se trata disso. Se trata de ser brasileiro e não nacionalista. (ANDRADE, [1928]1990, p. 48).

Diante de sua postura assumida, não podemos deixar de considerar que Mário de Andrade era um *internacionalista* convicto. Ele defendia o ponto de vista de que podíamos ser brasileiros sem sermos estreitamente nacionalistas, de que poderíamos ter uma voz própria, reconhecida mundialmente, sem necessidade de nos apartar por completo de Portugal, pois o antagonismo atrapalharia a ligação com o Cosmos para sermos reconhecidos no universo de cultura internacional.

Nós descendemos em muito de nós de Portugal. Temos é natural por hereditariedade muitos costumes, expressões, jeitos, ações evolucionadas do português. Até intactos quase, alguns... E vai a gente os afasta da expressão portuguesa. Porque? Por causa do não-somos-a-câmara-mortuária-de-Portugal. É um erro porque esses sentimentos, costumes, expressões e ações são agora tão nossos quanto dos portugueses. [...] Está certo. (ANDRADE, 1990, p. 332-333)

A proposta de construção da personagem Macunaíma consistiu em adotar uma postura de consciência crítica, de incluir na literatura a cultura popular oral, constituiu-se em “uma tentativa de captar o discurso excluído, de escutar também as vozes até aqui mantidas na periferia do sistema, marginalizadas pela fala hegemônica das elites do país” (BERND, 1992, p. 50). Criando essa personagem viajante, que percorreu de forma mística e folclórica por todos os cantos do Brasil, há a introdução de uma busca simbólica, por meio desses constantes deslocamentos, de encontrar a pedra Muiraquitã, que metaforicamente pode ser compreendida pela busca da própria identidade brasileira.

Entre essas inúmeras viagens realizadas, a que relata o encontro de Macunaíma com a cidade de São Paulo ganha destaque na obra. Nessa

experiência, vemos que o personagem sai do “fundo da mata virgem” para deixar-se seduzir pelo universo urbano civilizado. Esse acontecimento demonstra o ponto de contato intercultural, conforme podemos observar a descrição que realiza de alguns elementos tecnológicos que conhece:

A inteligência do herói estava muito perturbada. Acordou com os berros da bicharia lá em baixo nas ruas, disparando entre as malocas temíveis. E aquele diacho de sagui-açu que o carregara pro alto do tapiri tamanho em que dormira... Que mundo de bichos! Que despropósito de papões roncando, mauaris juruparis sacis e boitatás nos atalhos nas socavas nas cordas dos morros furados por grotões donde gentama saia muito branquinha branquíssima, de certo a filharada da mandioca!... A inteligência do herói estava muito perturbada. As cunhas rindo tinham ensinado pra ele que o sagui-açu não era saguim não, chamava elevador e era uma máquina (ANDRADE, 1981, p. 31).

É por meio da utilização da linguagem de seu universo cultural que, ao mobilizar termos da selva, Macunaíma descreve as ações realizadas e o funcionamento de um elevador, por exemplo. Assim como podemos observar também como é concretizado o ato de traduzir o que é um avião e um automóvel de acordo as lentes da sua cultura de origem, ou seja, um indivíduo não familiarizado com o cotidiano tecnológico urbano, vejamos outros exemplos:

Logo o tuiuiu se transformou na máquina aeroplano, Macunaíma escançou no aturiá vazio e ergueram vôo. Voaram sobre o chapadão mineiro de Urucuia, fizeram o circuito de Itapeçerica e bateram pro nordeste (ANDRADE, 1981, p. 86).

Anda sempre com roda nos pés, motor na barriga, purgante de óleo na garganta, água nas fuças, gasolina no osso-de-pai-João, os dois vagalumbões na boca e o capote de folha de banana-figo cobrindo, ai, ai! Prontinha pra chispar. Principalmente se pisa nalguma correição de formiga chamada táxi e alguma trepando no pelame luzido morde a orelha dela, qual! Chispa que nem Deus! E inda tomou nome estranho pra disfarçar mais. É a máquina automóvel. Dizem que mais tarde a onça pariu uma ninhada enorme. Teve filhos e filhas. Uns machos outros fêmeas. Por isso que a gente fala “um forde” e fala “uma chevrolé”... (ANDRADE, 1981, p. 103).

Nesses fragmentos, o narrador incorpora a visão primitiva de Macunaíma ao descrever a cidade de São Paulo. Pode-se dizer que ocorre uma inversão paródica do que se encontra em textos descritivos de cronistas europeus, já que estes levavam em conta, muitas vezes, o referencial europeu para relatar a realidade da terra recém-descoberta.

Ao analisarmos essa construção linguageira, observamos a presença do contraste entre aspectos da cultura do ambiente natural, da “selva” versus elementos tecnológicos presentes na cultura cotidiana da urbanidade paulista. Há, dessa maneira, a possibilidade de realizarmos a leitura

interpretativa dessas descrições com base nos conceitos de Stuart Hall (2002) quando explica fenômenos semelhantes a esses como ocorrência de tradução cultural. O autor esclarece que esse é o resultado de complicados cruzamentos e misturas culturais que são muito comuns num mundo globalizado, pois

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições (...) elas são obrigadas a negociar com novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. (HALL, 2002, p. 88)

Nessa perspectiva de absorção de traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias por onde o indivíduo entra em contato é o que constitui sua marca identitária. Nesse sentido, a palavra tradução cultural significa transferir, transportar entre fronteiras, pertencer a dois mundos culturais ao mesmo tempo. Isso é também reafirmado por Zilá Bernd ao abordar essa dinâmica da hibridação cultural como resultado de intrínsecos processos de *transculturização*, pois entre essa relação entre culturas há um espaço de transição, interconexão, pois “o sujeito da transculturização situa-se pelo entre (pelo menos) dois mundos, duas culturas, duas línguas e duas definições da subjetividade, realizando vaivéns constantes entre elas”. (2003, p. 23)

Nesse viés de Zilá Bernd, já em 1928 os processos transculturais constituíram a base do manifesto Antropófago Modernista, embora não recorreram a essa nomenclatura. Na época, o centro da proposta de Oswald foi a devoração cultural como um ritual das técnicas importadas para reelaborá-las com autonomia, convertendo-as em produto de exportação, ou seja, a finalidade consistia em buscar “deglutir” o legado cultural europeu e “digeri-lo” sob a forma de uma arte tipicamente brasileira e destruir o padrão praticado pela elite da época que pela trágica herança colonial costumava privilegiar o estrangeiro em detrimento do nacional. Em resumo, baseavam-se no princípio de que “não se devora o inimigo para matar a fome, mas para absorver suas virtudes” (BERND, 2003, p. 18). Desse modo, o movimento defendia a liberdade de escolha do que absorver da cultura do outro, como processo de digestão e transformação dos elementos culturais europeus, juntamente com o patrimônio cultural indígena e africano para enfim concretizar uma síntese cultural.

Diante da experiência da relação cultural de origem de Macunaíma na cidade de São Paulo, há o estranhamento com novos elementos culturais até então por ele desconhecidos, mas há passagens que mostram

que o herói foi facilmente atraído por essa nova realidade cultural que lhe foi apresentada por meio das máquinas se adaptando rapidamente aos benefícios de comodidade proporcionados, como podemos observar a forma humorística como o autor relata o uso que ele faz do telefone:

De toda essa embrulhada o pensamento dele sacou bem clarinha uma luz: os homens é que eram máquinas e as máquinas é que eram homens. Macunaíma deu uma grande gargalhada. Percebeu que estava livre outra vez e teve uma satisfação. Virou Jiguê na máquina telefone, ligou pros cabarés encomendando lagostas e francesas (ANDRADE, 1981, p. 33).

Observamos que apesar de tentar manter sua origem identitária cultural, Macunaíma, em uma postura antropofágica, absorve a prática cultural associada ao uso da tecnologia e busca uma assimilação interna desses dois polos de cultura que experimentou transitar, sem abandonar, contudo, sua origem. O resultado dessa digestão é a própria expressão da identidade cultural brasileira.

Assim, está presente na obra os princípios modernistas defendidos por Oswald de Andrade. O modernista rejeitava os regionalismos, apeando-se mais aos valores progressistas e universalizados que se afinam com o mundo urbano. Ao invés da paisagem natural e tradicional, seus olhos enxergam a paisagem urbana modificada pela tecnologia industrial. Das condições de produção da colonização, Oswald acentua a identificação do brasileiro com o índio, cuja alteridade produziria uma zona de sentido impermeável aos europeus.

4. Conclusão

Nessa aventura de um modesto ensaio de análise da obra de Mário de Andrade, observamos ter sido de extrema relevância a mobilização do embasamento teórico que entrelaça de forma complementar os conceitos de interculturalidade, tradução, transculturação e antropofagia para interpretar a constituição da identidade cultural brasileira por meio de uma personagem que representa o Brasil.

Em *Macunaíma* temos a busca incessante da pedra amuleto: Mui-raquitã que se pode interpretar como a própria busca da identidade nacional, pois desde aquela época consistia em ambiciosa ânsia por definição, tendo em vista a formação do país pelo processo de colonização. A obra nos mostra que Mário de Andrade acreditava que o estudo da multiplicidade das manifestações populares representava o caminho para compreender e encontrar o sentido da identidade brasileira. Percebemos a nítida

tentativa de um desenho cultural mestiço, híbrido, cheio de fragilidades e alternâncias dada a formação heterogênea que a originou.

Sua proposta foi de esclarecer a formação dessa identidade em sua realidade, ou seja, como um mosaico, uma riqueza plural onde as partes se reúnem: diferentes raças, crenças, costumes, folclore, práticas religiosas, variedades linguísticas, entre outras manifestações culturais do povo pertencente a todas as regiões brasileiras para formar o todo.

Assim, o autor desconstruiu os estereótipos fundados na existência de uma essência brasileira homogênea e imutável, pois Macunaíma é um herói “carnavalizado” que reúne virtudes, mas também defeitos, como resultado, pois dessa soma entre as diferentes culturas.

Para o escritor a conquista de uma identidade cultural só seria possível se tomássemos consciência de nossas tradições e é por isso que se empenhou em resgatar, retratando em *Macunaíma*, as tradições genuínas brasileiras. Ele sempre teve em mente a constituição de uma brasilidade que reunisse toda a diversidade existente no país e esse amálgama de brasilidade é representado por *Macunaíma*, que reúne, em diferentes passagens, a integração e incorporação das práticas do índio, do branco e do negro para explicar a formação da identidade cultural brasileira. Ele representa, portanto, um retrato do país, fruto da miscigenação dos povos que faz do Brasil um país singular de representação heterogênea desde o seu “nascimento”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. Pauliceia desvairada, In: *Poesias completas*. Edição crítica de Diléa Zanotto Manfio. Belo Horizonte: Villa Ricca, [1922] 1993.

_____. Esboços para a gramatiquinha da fala brasileira. In: PINTO, Edith Pimentel (Org.). *A gramatiquinha de Mário de Andrade*: texto e contexto. São Paulo: Duas Cidades, [1928] 1990.

_____. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. 8. ed. São Paulo, Martins; Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

_____. *Cartas de Mário de Andrade a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1958.

BERND, Zilá. *Americanidade e transferências culturais*. Porto Alegre:

Movimento, 2003.

_____. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: UFGS, 1992.

BOSI, Alfredo. Um mito sacrificial: o indianismo de Alencar. In: _____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAFETÁ, João Luiz Machado. *1930: a crítica e o Modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.

MUSSALIM, Fernanda. A constituição de identidades como efeito discursivo: em pauta as reflexões dos primeiros modernistas sobre a constituição de uma identidade nacional. In: NAVARRO, Pedro (Org.). *Estudo do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

SILVEIRA, Sirlei. A brasilidade marioandradina. *Polifonia*, Cuiabá, vol. 17, n. 22, p. 38-44, 2010. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13/13>>.

**REFLEXIÓN ACERCA DE LA ICONICIDAD
ENTRE LA POSICIÓN DEL SUJETO EN LAS CLÁUSULAS
Y LA DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES
EN LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN**

Claudia Borzi (CNICT/UBA)
cborzi@filo.uba.ar

RESUMEN

En el presente trabajo reconsidero el orden de palabras en la cláusula, especialmente la posición del sujeto, correlativa de primera posición, información conocida, agente, origen de la concordancia en persona y número con el verbo y caso morfológico nominativo (Jan Firbas, 1992; Heles Contreras, 1976; Elena De Miguel Aparicio, 1989; Nicole Delbecque, 1991, por ejemplo). En primer lugar, me refiero al orden de palabras en la cláusula transitiva prototípica (LANGACKER, 1987), incorporando la iconicidad (aspecto poco considerado por los autores) a otros factores que lo favorecen (como la información, el contraste fondo-figura, factores de percepción y atención, y la agentividad del participante, entre otros). Propongo que el orden de palabras refleja icónicamente los lugares que ocupan los participantes en la situación comunicativa. En segundo lugar, presento distintas interpretaciones pictóricas del intercambio comunicativo que parecen coincidir con la propuesta. Finalmente, analizo la posición del sujeto (destacado en mayúsculas en los ejemplos), en cláusulas subordinadas relativas adjetivas del español de Buenos Aires, semejantes a las siguientes: *algunos árboles que VOS veías de chiquito*, que muestra el sujeto en posición antepuesta al verbo (SV); y *algunos árboles que veías VOS de chiquito* con el sujeto en posición pospuesta al verbo (VS). Los ejemplos provienen del *corpus* del *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (PRESEEA_Buenos Aires).

Palabras clave: iconicidad – orden de palabras – español

1. Introducción⁴⁰

En un trabajo anterior (BORZI, 2015) me acerqué al problema del orden de palabras en el español de Buenos Aires en las cláusulas dependientes y al justificar la posición del sujeto incorporé a los posibles factores que la favorecían la iconicidad de la construcción de los mensajes con la situación del intercambio comunicativo. Retomo en esta oportunidad, esa problemática con la intención de reflexionar respecto de la primera

⁴⁰ La primera versión de este trabajo fue leída en el marco del VI Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística (AALiCo) celebrado en Córdoba, Argentina, en noviembre de 2014. Agradezco las sugerencias que otros investigadores hicieron en ese marco, ideas que he tratado de interpretar y de incorporar.

posición, correlativa, según la bibliografía, con información conocida, participante agente, origen de la concordancia en persona y número con el verbo, caso morfológico nominativo, función sujeto y lugar no esperado para el acento primario oracional. Reconsidero, por un lado, el orden de palabras en la oración independiente más prototípica, la transitiva, incorporando a los factores que lo favorecen (información, razones de fondo-figura, factores dependientes de la percepción; factores de atención y agentividad por mencionar los más destacados) la iconicidad, de cuya influencia parece dar cuenta también la representación pictórica de artistas de muy distintos ámbitos. Luego trato de sostener esa misma propuesta analizando la distribución de los sujetos pronominales y no pronominales de cláusulas relativas adjetivas transitivas con relativo de objeto.

Si se sigue el planteo del Círculo de Praga (FIRBAS, 1974 y 1992; DANEŠ, 1964-66 y 1974, entre otros), pionero en el interés por esta problemática, se puede decir que el factor determinante para el orden de palabras más esperado en oraciones independientes es el orden Sujeto_Verbo_Objeto y que este queda condicionado, en particular, por la distribución de la información, fenómeno pragmático contextual que motiva la sintaxis posicional, la funcional y la prosodia. Hay un interesante consenso entre los autores respecto de la validez, para el español y también para muchas otras lenguas, de las correlaciones previamente mencionadas (como luego se resumirá apretadamente) en combinación con la construcción de una figura delimitada y en contraste contra el fondo que se destaca y llama la atención del interlocutor, y con otros aspectos que no se tratan en este trabajo, pero respecto de cuya influencia hay amplio consenso. Considero lícito, de todos modos, preguntar si no hay otro factor que ayuda a la dirección del movimiento que se describe desde la información conocida hacia la información nueva. La respuesta puede ser: el hablante; y su peso en el mensaje permite quizás alguna reflexión. En particular es de desear que la respuesta puntualmente pueda articular información conocida con posición antepuesta al verbo y con la situación de comunicación, el contexto que tanto interesaba a Praga.

Seguidamente se revisan antecedentes en el análisis del orden de palabras en español, se retoman elementos del Enfoque cognitivo prototípico, en particular la iconicidad, en el marco de la cual se propone una explicación. Luego, se sostiene dicha explicación con interpretaciones desde la plástica y considerando resultados anteriores, se analizan algunos ejemplos del español, en los que, en el marco de una cláusula dependiente, el sujeto que designa al hablante-enunciador, aunque conocido,

está expreso y mantiene la primera posición, mientras que los sujetos que designan al interlocutor o al objeto del mensaje (incluidos los de nominal de sustantivo) tienden a ocupar la última posición.

2. Situación de comunicación, información, iconicidad y orden de palabras

La distribución de la información fue el argumento de mayor peso esgrimido por el Círculo de Praga para justificar el orden de palabras en la oración.⁴¹ Sus estudios, de carácter empírico, sobre textos escritos en diferentes lenguas,⁴² sugerían por primera vez un orden de influencia de los distintos aspectos del lenguaje en la constitución de la emisión. Esta influencia se iniciaba en fenómenos contextuales y de la interioridad del hablante condicionando aspectos semánticos, sintácticos, morfológicos y, finalmente, prosódicos.

Al decir “influencia contextual” se aludía a fenómenos tales como el propósito⁴³ impuesto por el hablante a la emisión en el momento de la realización, la interioridad del enunciador,⁴⁴ el pensamiento⁴⁵ y el interés

⁴¹ Ya Henri Weil (1844) había hablado de un *punto de partida* (una *noción inicial*-presente para hablante y oyente - el punto que los une, la base donde se encuentran) frente a un *objetivo discursivo* (la información auténtica que debe transmitirse). Vilém Mathesius (1928), al jerarquizar en escala descendente los fenómenos que influencian el orden de palabras, considera la información en primer lugar. Así nos dice que primero influencia la información, luego la gramática, el ritmo (a sabiendas que la cima melódica coincide con la información más nueva); y por último el principio de coherencia de los elementos oracionales (entendiendo que por ejemplo la atribución va después de aquello a lo que se atribuye). Así también Jan Firbas (1967); Heles Contreras (1976) para el español y todos los autores que he consultado que se ocuparon del tema en adelante.

⁴² Henri Weil (1844), por ejemplo, compara lenguas románicas y germánicas con el griego y el latín. František Daneš (1974) compara textos en checo, alemán e inglés.

⁴³ Jan Firbas (1974, p. 36), por ejemplo, confirma la jerarquización de factores que determinan el orden de palabras dada por Vilém Mathesius, pero agrega que dicho orden tiene que estar en congruencia con el propósito (el objetivo) comunicativo de la Emisión.

⁴⁴ El peso de la interioridad del hablante-enunciador fue mencionado, en principio, por Vilém Mathesius (1928) al diferenciar orden emotivo (Meollo > Tema) en contraposición al orden no-emotivo (Tema > Meollo). Recordemos que el “Meollo” denomina la información nueva, no conocida o no deducida.

⁴⁵ Para Henri Weil (1844) el hombre piensa y se expresa en el mismo orden. Henri Weil sostenía que el movimiento de ideas quedaba expresado por el orden de palabras. Reconocía dos ordenamientos: orden normal (viejo/nuevo) y orden patético (vehículo de emoción) (nuevo/viejo).

por mantener la cadena temática textual, al proyectar al texto la distribución del tema/rema oracional.⁴⁶ František Daneš (1964) resume así los conceptos que pertenecen a ese “contexto”, que Praga identifica como el nivel supersintáctico,⁴⁷ el más dinámico: la linealidad de articulación y de percepción del mensaje; el contenido extralingüístico, el contexto y la situación, la actitud del hablante con el mensaje y con el oyente, y los medios propios de cada lengua (como, por ejemplo, las unidades léxicas concretas).

Nos ofrece así Praga una primera correlación de fenómenos conocida por el hablante y esperada por el interlocutor. Correlación que avanza desde lo pragmático hacia lo prosódico, pasando por lo semántico, lo sintáctico y lo morfológico. Praga ya ordena los aspectos del lenguaje a partir del contexto y de la intención del hablante, en una visión pionera que coincide claramente con las propuestas que el Enfoque Cognitivo-prototípico nos hace en lo referente a la motivación del mensaje a partir de fenómenos externos a él.⁴⁸ Y uno de los fenómenos externos al lenguaje en sí, que cobra singular importancia es el hablante. Ya a mediados del siglo XIX, Henri Weil hablaba del enfoque psicológico de la emisión y en ese marco fue en el que sostuvo que el movimiento en toda emisión (de la noción inicial al objetivo) revela el movimiento de la mente del hablante. Idea que fue desarrollada desde distintos ángulos por varios autores del Círculo de Praga. Vilém Mathesius (1936), por ejemplo, abona los planteos de Henri Weil al hablar de ordenamientos de las palabras según un orden *emotivo* y *no-emotivo* y formula claramente la idea de que la emisión es una instrucción en la que los elementos léxicos y gramaticales están al servicio del propósito impuesto por el hablante, a la emisión, en el momento de la realización. Jan Firbas (1967) refuerza esta idea al sostener que cada emisión tiene un *propósito* y que, en sentido estricto, *el fin último* del lenguaje es su intención comunicativa. Jan Firbas lleva esa intención comunicativa del hablante al inicio de la escala de fe-

⁴⁶ František Daneš (1974) desarrolla la hipótesis de que la conectividad textual está representada, entre otras cosas, por la progresión temática, que es el “esqueleto” de la trama. Por “progresión temática” entiende la selección y ordenamiento de expresiones de temas, su mutua concatenación y jerarquía, y su relación con los hipertemas (de párrafos, capítulos, etc.), el texto como un todo y la situación.

⁴⁷ Trnka (1964-66) sostiene que habiendo sido enunciado el nivel supersintáctico no tiene sentido mantener la partición lengua/habla saussureana porque es ese nivel el que incorpora los fenómenos de habla.

⁴⁸ Como desarrolla, por ejemplo, De Jong (2000).

nómenos que influncian el orden de palabras. Si Vilém Mathesius había jerarquizado la información, Jan Firbas (1965) jerarquiza el rol del hablante (resumido en la noción transparente de “perspectiva funcional”), y completa su definición al enunciar la categoría de Dinamismo Comunicativo que intenta resumir la correlación de los distintos medios.⁴⁹ Es en estos planteos previos en los que se puede descansar para pensar, considerando los aportes del Enfoque Cognitivo en cuanto a la enunciación de la Cláusula Transitiva Prototípica (CTP) (HOPPER y THOMPSON, 1980) y al peso del egocentrismo (LANGACKER, 1987, p.130-131), que en la CTP la primera persona, el *yo* enunciadador, resulte en principio prioritaria para la organización de la referencia ordenando la distribución de los participantes en el intercambio. La CTP, como resultado de una preferencia cognitiva del hablante, se caracteriza por descansar en los Modelos Cognitivos Idealizados “bola de billar” y “escenario”, y queda representada por la cláusula finita simple, activa, afirmativa y declarativa, que materializa dos participantes con diferente designado, preexistentes, obligatorios y en competencia, que entran en contacto: Agente Iniciador y Paciente Destino afectado (que muestra el cambio) y un Verbo, que significa [+traspaso de energía]. En el plano sintáctico posicional y funcional se espera el orden Sujeto_Verbo_Objeto. En ese entorno, el participante agente más prototípico reúne características propias del ser humano: es un participante con voluntad que posee energía, tiene capacidad para desplazarla e inicia el traslado de energía. Si a estas expectativas sumamos el ordenamiento de la visión egocéntrica (muy frecuente en el habla), que incorpora dentro del alcance de la predicación al observador, podemos decir que la cláusula que comienza con *yo* representaría el grado más alto de objetividad que puede alcanzar el hablante (porque él mismo es el objeto primario de la conceptualización) y uno de los mejores representantes del rol agente. Siendo a su vez el más transparente para el interlocutor por su presencia evidente en la situación de intercambio.

Y si siguiendo también al Enfoque Cognitivo, se piensa que el lenguaje busca la transparencia y en consecuencia la motivación y la iconicidad, entendida esta última como la semejanza de la forma lingüística con la estructura conceptual que ella representa (HAIMAN, 1985); no es

⁴⁹ Jan Firbas (1974) sostiene que el sistema más fuerte para generar el orden de palabras es el de la Perspectiva Comunicativa de la Emisión (*Communicative Sentence perspective-CSP*) o de la Perspectiva Funcional de la Emisión (*Functional Sentence Perspective -FSP*). En Claudia Borzi (1998, p. 239-246) hago un tratamiento detallado y crítico de esta correlación.

difícil esperar que la constitución del mensaje se haga eco de esa prioridad del hablante frente al objeto y frente al interlocutor. Es decir, la propuesta de que hay una cláusula transitiva que es prototípica, que hace pivote en el agente, yendo hacia el paciente es coherente con la enunciación de la tendencia al egocentrismo, con la búsqueda de transparencia en el mensaje, y resulta también coherente con su iconicidad y con la distribución de la información y con el orden de palabras esperados. Se puede pensar entonces que, por un lado, el orden de conocido a nuevo lo sostiene la preocupación del hablante por sí mismo, por la dirección de la energía en la CTP y por la búsqueda de transparencia en el marco que le impone la lógica del acto de enunciación y comunicación. Este acto de comunicación está estructurado a partir del *origo* o centro de la enunciación desde el hablante, en el ahora y el aquí; hacia el interlocutor, en el después y en el allá.

Dada la mencionada prioridad del hablante, la dirección de la energía, la distribución de la información en la emisión, y el orden de palabras correlativo responden icónicamente a la ubicación espacial del cuerpo del yo enunciador en el momento de la enunciación, en el aquí. Lo más conocido del mensaje es el evidente cuerpo del hablante que icónicamente aparece en la 1º posición (en el aquí) y cuando se inicia el mensaje (en el ahora). Ubicación y prioridad cronológica que la posición 1º en el mensaje “significa” icónicamente (aunque no sea un signo de la existencia de dicho enunciador, sino solamente un ícono).

Partiendo nuevamente del acto de comunicación, y de la distancia espacial y temporal entre hablante e interlocutor, otra vez, la distribución de la información y el orden de palabras correlativo responden icónicamente a la ubicación espacial del cuerpo del otro en el momento de la enunciación: en el allá. Lo relativamente menos conocido del mensaje es el interlocutor, o en su caso el objeto de enunciación, que se espera que en el mensaje, icónicamente con la situación de comunicación, ocupe la posición relativamente más lejana (en el allá), la última posición; y llegue al mensaje cronológicamente más tarde que la información conocida (llegue después).

Considerando la materialidad de la situación de enunciación: El yo-enunciador (la primera persona) está “más cerca” de sí mismo y del “cuerpo sonoro” del mensaje que está construyendo, que el interlocutor o aquello de lo que habla (las segunda y tercera persona), esto permite proponer que puede esperarse que si ese yo-enunciador aparece en el mensaje lo haga cronológicamente antes que cualquiera de los otros participan-

tes.

Como se dijo, de aquí en adelante se retoman los fenómenos que, siguiendo a los autores, condicionan el orden de palabras en español y se agrega a dichas justificaciones el fenómeno de la búsqueda de iconicidad entre el mensaje, la situación de comunicación y el objeto conceptualizado. Se busca evidencia para sostener esta hipótesis en la plástica, y a partir de allí en la posición del sujeto en cláusulas adjetivas transitivas subordinadas con relativo de objeto que permiten visualizar qué lugar eligió el hablante para ubicar el sujeto: *(QueO)SV* o en su defecto *(QueO)VS*; un contexto, a mi juicio, interesante para evaluar la propuesta de iconicidad enunciada porque su carácter de dependientes podría hacer esperar que esta no fuera prioritaria en dicha elección.

3. Los criterios que justifican el orden de palabras en español

Para la justificación del orden de palabras en la oración independiente, en español, se han propuesto distintos criterios que revisamos seguidamente.

Desde los trabajos fundantes para el español, de Bolinger (1954-55 y 1955) y Heles Contreras (1976) sobre el orden de palabras, existe acuerdo entre los autores en el peso de la distribución de la información y, en sentido general, en la preferencia por un ordenamiento Sujeto_Verbo_Objeto (SVO). Advierten, sin embargo, los autores que resultan determinantes también el significado del verbo y su polaridad, al margen de la información (que es además un fenómeno de carácter situacional y discursivo, excediendo los límites de la oración simple, el contexto máximo que interesa a los gramáticos en general).

Si atendemos a las generalizaciones, autores como Elena De Miguel Aparicio (1989, p.758) y Nicole Delbecque (1991, p. 261), entre muchos otros, consideran el español como una lengua de orden SVO. Estos mismos autores, por supuesto, diferencian entre cláusulas con verbo transitivo, que serían las que preferentemente respetan el orden SVO y cláusulas con verbos de otras características semánticas.

Como decía, entre los autores que consideran el significado del verbo como uno de los criterios fundamentales se encuentran Nicole Delbecque (1979), Amparo Morales de Walters (1982), Paola Bentivo-

glio y Elizabeth G. Weber (1986) y Reinhard Meyer-Hermann (1990)⁵⁰ entre otros. Los analizan tanto en contexto afirmativo como negativo. Ahora bien, para un resumen apretado como el presente, advirtamos que si bien estos autores no coinciden estrictamente en las clasificaciones semántico-sintácticas de los verbos, sí se puede decir que confluyen en que el sujeto aparece pospuesto (orden VS) con verbos presentativos (como *aparecer*); de reacción psicológica y verbos como *gustar* y *faltar*;⁵¹ y con existenciales (como *haber* o *estar*).⁵² No hay total coincidencia con la posición de ese sujeto cuando son verbos de movimiento como por ejemplo *llegar* (*a*). Al respecto, Paola Bentivoglio y Elizabeth G. Weber (1986) encuentran alto porcentaje de posposición de sujeto, pero Amparo Morales de Walters (1995) anteposición. Por su parte, Elena De Miguel Aparicio (1989, p. 758) y Nicole Delbecque (1991, p. 261), plantean para verbos intransitivos dos diferentes ordenamientos: intransitivos en general respetan el orden SV y solamente los presentativos muestran orden VS. López Meirama (2006), más recientemente, también encuentra orden SVO para transitivos; SV para intransitivos, lo que fundamenta su clasificación del español como lengua de sujeto inicial. Considera igualmente que es un fenómeno de orden gramático.⁵³

Heles Contreras (1976), Zubizarreta (1998) y Daniel Büring y Rodrigo Gutiérrez-Bravo (2001), encuentran que con sujetos en foco acentuados, el orden es VS.

Para el tema en tratamiento, nos interesa contemplar que algunos autores cuantifican los sujetos tácitos en contraposición a los de pronombre personal. Amparo Morales de Walters (2007) encuentra que en Buenos Aires y San Juan de Puerto Rico con información tópica, los hablantes usan sujeto pronominal antepuesto al verbo, mientras que Madrid prefiere el tácito. Es también interesante que Madrid sí se acerque a los por-

⁵⁰ Digamos además que Reinhard Meyer-Hermann (1990, p. 80) resume muy claramente las diferencias existentes entre estos trabajos, más allá de las clasificaciones de los verbos, diferencias que no hay que olvidar aunque nos permitamos la generalización previamente enunciada. Alude a diferencias tales como distintos tipos de *corpora* (lengua escrita y oral); ciertas diferencias en la concepción de *sujeto*; diferencias en la definición de ciertos criterios como *tema/remata*, por ejemplo.

⁵¹ Recuérdese sin embargo que, en el *corpus* de Reinhard Meyer-Hermann, los verbos de acción psicológica y los verbos como *gustar* presentan sujeto antepuesto.

⁵² Hay diferencias entre Paola Bentivoglio y Elizabeth G. Weber (1986) y Morales (1982) en oraciones con estos verbos.

⁵³ López Meirama analiza cláusulas con verbos intransitivos.

centajes de Buenos Aires cuando se trata de la 1ª persona.

Rodrigo Gutiérrez Bravo (2003), y López Meirama (2006), por ejemplo, contemplan también otros aspectos semánticos que afectan el orden de palabras de la oración independiente tales como la agentividad, la animacidad, la determinación e identificación del nominal sujeto y su valor topical (ya considerado por Amparo Morales de Walters).

Padilla García (2006) se interesó por esta problemática. Busca una explicación desde el cognitivismo a partir de lo que llama “el patrón básico”, es decir, la cláusula transitiva prototípica. Siguiendo a Bernard Comrie (1981) considera el orden SVO como el mayoritario. Discute las razones que pueden llevar a otras lenguas (como el malgache con orden VOS) a tener órdenes diferentes, luego, como argumentos a favor de su propuesta, menciona los planteos de Bernard H. Bichakjian (1987) para quien la dirección del cambio es siempre hacia el orden SVO y no al contrario; y sostiene que el sujeto es el mejor candidato para funcionar como tópico por ser el elemento que suele llamar la atención del hablante, razón que a su vez hace que ocupe la 1ª posición (PADILLA GARCÍA, 2006, p. 36). Se inscribe en la línea de quienes sostienen que el orden preferido es SVO, por ser más fácil de procesar por la cantidad de sílabas del objeto que ocupa la 3ª posición.⁵⁴ Finalmente Padilla García agrega el criterio del experiencialismo a partir del concepto de que en una sucesión de cosas ordenadas, la primera y la última son las que más fácilmente se ven y las que más llaman la atención (2006, p. 37). Menciona (aunque sin precisar la experiencia)⁵⁵ estudios sobre niños, quienes al fatigarse tenderían a mantener en la memoria a corto plazo el primero y el último elemento de una sucesión. Cierra su argumentación con una consideración léxica, a mi juicio, un tanto débil. Considera argumento suficiente que en español haya palabras para designar al mayor de los hijos (*primogénito*) y al más chico (*benjamín*), pero no para los intermedios. Insistiendo en que considerar relevantes el primero y el último elemento de una sucesión es una rutina cognitiva, nos dice que “el orden SVO refleja icónicamente esta forma de conceptualizar la realidad” (2006, p. 38). A mi entender, se extrañan en particular, por un lado un desarrollo más detallado, por ejemplo, de por qué el Objeto es más relevante que el Verbo

⁵⁴ Cita a autores como Hawkin (1981) y Dik (1978) entre varios otros.

⁵⁵ A pesar de que se trata de un argumento de peso para sostener la propuesta del autor, en el artículo no señala ni cuándo se realizó la experiencia, ni quiénes la realizaron, ni sobre qué población. Tampoco se dan resultados cuantitativos.

(o sea, por qué SVO y no SOV); y, por otro, la definición de qué está entendiendo por “iconicidad” y cómo se articula esta con sus conceptos acerca del tópico. Entiendo que sostiene que experiencialmente lo primero y lo último se destacan, luego, el orden más frecuente es SVO; entonces, el sujeto y el objeto se destacan. Queda pendiente, a mi juicio, una explicación a partir de lo experiencial y de la iconicidad de por qué la información más conocida que da al principio y la nueva queda al final y no ocurre a la inversa, en tanto tópico y foco no son equivalentes, aunque la primera y la última posición sean las destacadas desde lo cognitivo. Con este antecedente me interesa tratar de aportar algún elemento al rol de la iconicidad, que creativamente menciona ya Padilla García.

4. Breve reflexión sobre la noción de iconicidad

Si retomamos la definición de John Haiman cuando decimos que la iconicidad en el lenguaje es la semejanza de la forma lingüística con la estructura conceptual que ella representa estamos identificando algo central del ícono: la semejanza. Gracias a la semejanza del ícono con la conceptualización del objeto, éste orienta mentalmente al interlocutor hacia una cualidad de dicho objeto que le permite al interlocutor que lo evoque. Veamos un ejemplo. Rudi Keller (1995, p. 148) retoma a John Lyons (1977) al decir que a diferencia de los signos como *árbol*, el signo *Cu Cu* está motivado, porque su articulación reproduce de manera icónica el grito del animal cuya conceptualización evoca. El signo *Cu Cu* es semejante a una cualidad del pájaro, y esa semejanza le permite al interlocutor evocar. Entonces, como el grito del pájaro *cu cu* motiva la articulación del signo *Cu Cu* y este lo reproduce de manera icónica, resulta ser que el signo *Cu Cu* es más transparente que el signo *árbol*, que no resulta motivado en su forma, no es semejante al objeto conceptualizado y no es en consecuencia icónico. Quiere decir entonces que lo motivado participa de la iconicidad; y que lo motivado y lo icónico fundamentan la transparencia en la comunicación.

Es interesante hipotetizar con Rudi Keller de qué manera se inició la comunicación entre los seres humanos. El autor piensa que antes de que dos hablantes hubieran construido un medio convencional (un signo convencional, por ejemplo) para comunicarse, la única estrategia posible para que un intento de comunicación fuera exitoso debe haber dependido de que el significado buscado se pudiera concluir de la percepción del aspecto de la acción de comunicación en sí. Es decir, que el medio pro-

puesto debió haber sido transparente. Y la forma más prominente de la transparencia yace en la motivación (KELLER, 1995, p. 157). Esto se sigue de una propuesta de Edmond L. Wright (1976) que Rudi Keller retoma para dar respuesta a la pregunta ¿cómo un signo que no pertenece ya a una lengua existente puede llegar a ser signo? O sea preguntarse por cómo se inició la comunicación. Y la respuesta de Edmond L. Wright es que, en primer lugar, debe haber un contexto intencional en el que el hablante tiene que desear algo y además debe desear influenciar a otro hablante (el “oyente”) en la línea del primer deseo. El hablante debe usar un elemento sensorial, y este debe ser neutral (puede ser un signo que haga con su cuerpo, una manipulación de objetos alrededor del otro, un sonido articulado) y ese elemento sensorial (ese sonido articulado, por ejemplo) debe indicar qué es lo que el interlocutor tiene que hacer. El significado de lo usado (del sonido articulado) debe provocar algún tipo de asociación que el otro (el “oyente”) pueda reconocer. Si no hay transparencia en el nuevo signo, no habrá comunicación. Rudi Keller concluye que la búsqueda de comunicación con signos todavía no convencionalizados, solamente puede concretarse por medio de una estrategia icónica. Los instrumentos icónicos son necesariamente motivados (KELLER, 1995, p. 157-8) por la intención del hablante, por el significado que el hablante quiere que el otro reconozca. Y llegamos nuevamente así a la correlación iconicidad :: motivación :: transparencia,⁵⁶ correlación que además descansa, como dijo John Haiman, en la semejanza del elemento sensorial (la forma lingüística) con la asociación que el hablante quiere lograr en el interlocutor, respecto del objeto conceptualizado, por ejemplo, evocarlo. O sea, la forma lingüística debe ser semejante en su constitución al objeto conceptualizado, debe ser icónica, para garantizar que el “oyente” haga lo que el “hablante” desea: identificar un objeto.

Lo que corresponde ahora es indicar en el caso concreto del orden de palabras del mensaje (y los fenómenos correlativos) cómo opera este aspecto en el interlocutor; es decir, a qué asociación espera el hablante inducir al interlocutor. El hablante espera que el interlocutor reconozca que lo que cronológicamente el hablante articula primero está más cerca de dicho hablante y de su corporeidad que lo que cronológicamente articula después. De esta manera el elemento sensorial (los signos lingüísti-

⁵⁶ Debe aclararse que esta correlación no es bidireccional, si bien se espera que lo icónico esté motivado y provoque un juego con medios lingüísticos semánticamente transparentes para el interlocutor; la motivación no garantiza iconicidad (KELLER, 1995, p. 169).

cos) serán semejantes en su orden a la distribución de los participantes de la situación de comunicación: lo articulado primero cronológicamente, lo más cercano al cuerpo del hablante es más conocido para el hablante (y presumiblemente para el interlocutor) que lo articulado cronológicamente después. Se espera entonces que el interlocutor asocie la evidencia de la corporeidad del hablante, la cercanía temporal y espacial del mensaje con el hablante, con lo conocido y con la 1º posición de los elementos en el mensaje. A su vez, se espera que el interlocutor asocie su distancia espacial con el hablante y la distancia espacial del objeto de comunicación, con la posterioridad cronológica en la articulación y con la 3º posición de los elementos en el mensaje. En el mensaje, el S es enunciado cronológicamente antes que el O en el orden SVO.

5. Materialización de la búsqueda de iconicidad para explicar el orden de palabras

La correlación información conocida > elemento(s) enunciado(s) cronológicamente primero > sujeto > 1º posición responde icónicamente a la ubicación espacial del cuerpo del yo enunciator donde se inicia el mensaje (el *origo*), visto de modo relativo, en primer lugar, a la ubicación espacial del cuerpo del otro (el interlocutor, la segunda persona) donde termina el mensaje y al objeto del discurso (la tercera persona). Ubicación y prioridad cronológica que la 1º posición del mensaje “significa” icónicamente.

5.1. Materialización en la plástica

Considero que esta propuesta de explicación para justificar por qué la 1º posición despierta la expectativa de información conocida se ve materializada en algunas manifestaciones de la plástica que paso a presentar brevemente.

En la Figura 1⁵⁷ se muestra un bajorrelieve de la cultura Maya en el que el mensaje, dirigido al interlocutor ubicado a la izquierda, está representado con una voluta que sale directamente de la boca de la figura ubicada a la derecha. Se representa de manera icónica el fluir del lengua-

⁵⁷ Fuente: serie_maya_1_de_la_foto_de_las_tallas_escultura_fotográfica-r273d7f06b20c40e4bd23608e3c613d20_x7saw_8byvr_512

je en la situación de comunicación.



Figura 1: *Bajorrelieve maya*

En la Figura 2⁵⁸ tenemos un grabado de Manuel Lizama Salazar de 2001, donde el artista mexicano retoma con una estética más moderna la representación característica de los bajorrelieves y grabados del Yucatán. El mensaje se ve representado también aquí con una voluta que desde la boca del hablante se desplaza hacia el interlocutor.

⁵⁸ Fuente: Manuel Lizama Salazarpress_img_22e1fe77f1a5914d8a5b7bba80c278b8



Figura 2: Grabado de Manuel Lima Salazar

En la Figura 3,⁵⁹ vemos el panel central de un retablo sobre tabla: La Anunciación de Cortona, de Fra Angelico (Guido di Pietro) (c. 1433), que se encuentra en la mencionada localidad de Italia, en la que el Arcángel Gabriel, hablándole al alma de María, con la boca cerrada, le anuncia la concepción. El Arcángel está ubicado a la izquierda y María a la derecha, respetando la dirección de la palabra escrita en el circuito de la comunicación. Se ven tres líneas de texto pintadas entre uno y otro que marcan claramente en cada caso el enunciador y el destinatario. Fra Angelico representa la situación de diálogo intercalando las líneas del Arcángel con la respuesta de María (que aparece en el medio de las otras dos líneas de texto). Las palabras del Arcángel están escritas en la primera línea y en la tercera (vistas de arriba hacia abajo), y se leen de izquierda a derecha. Como señalé, las palabras de María figuran entre las dos líneas del Arcángel. Delante de María, el Ángel, con el dedo índice levantado en señal de advertencia, pronuncia las siguientes palabras: “*Spiritus Sanctus superveniet in te*” [“El Espíritu Santo descenderá sobre ti”]; en la línea superior, señalando la anterioridad cronológica de este texto, mientras que en la línea inferior, dice: “*virtus Altissimi obumbrabit tibi*” [“El

⁵⁹Fuente:

https://www.google.com.ar/search?q=imagenes+de+la+anunciacion+del+angel+gabriel+a+maria&biw=1429&bih=749&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiQ_dOosNTJAhXCFZAKHT-6B_8Q7AkINg&dpr=0.9

poder del Altísimo te cubrirá con su sombra”] (Lucas 1:35).

María, por su lado, responde también con las palabras de San Lucas, en letras doradas en la superficie del panel, se puede leer desde arriba (porque las palabras están escritas de izquierda a derecha, para que sean leídas desde arriba –desde el cielo– porque María le está respondiendo a Dios directamente: “Ecce ancilla Domini, fiat mihi secundum verbum tuum” [“Yo soy la esclava del Señor; hágase en mí según tu palabra”] (Lucas 1:38).⁶⁰

También aquí vemos el mensaje representado de izquierda a derecha tratando de representar el orden cronológico del proceso de emisión, desde la boca del hablante hacia el interlocutor. Y en el caso de María, en la dirección de su auténtico interlocutor que mira desde el cielo.



Figura 3: Detalle de la Anunciación de Cortona de Fra Angelico

Veamos por último, en la Figura 4, a nuestra inefable Mafalda, a modo de ejemplo de la forma en que se representa el mensaje en la historieta, la que aunque restringida al cuadro, el que encerrado dentro de un globito, retoma de arriba hacia abajo el orden cronológico de la emisión y la representación que podríamos esperar a partir de la propuesta planteada. La forma “yo” ocupa la primera posición, que icónicamente con la

⁶⁰ Fuente: <http://www.aparences.net/es/periodos/el-quattrocento/fra-angelico/>

corporeidad de la enunciadora refuerza su naturaleza deíctica.



Figura 4: *Cuadro de Mafalda de Quino*

Creo que las concepciones de la situación de comunicación que representan estas figuras son muestra de cómo interpreta cada uno de los plásticos el contacto por medio de palabras que llevan a cabo los hablantes en cada intercambio. Como se ha visto, interesa en particular la distribución espacial de las partes del mensaje que icónicamente reproduce la posición de los hablantes, el orden cronológico de la enunciación y la correlación de estos fenómenos con la distribución de la información. Reproduce el carácter evidente del hablante, con el inicio del mensaje, la información conocida y, a su vez, la distancia con el otro y con lo otro enunciado.

5.2. Materialización en la cláusula dependiente

Se propone en este apartado que la influencia de la iconicidad entre el orden de palabras en el mensaje y la distribución de los participantes de la situación de comunicación en el momento de la enunciación subyace a la distribución de las formas pronominales nominativas y de

los nominales de sustantivo en función sujeto en las cláusulas relativas adjetivas de objeto, semejantes a (1):

(1) I: [...] entonces puedo tener un montón de gente trabajando o realizando una escenografía **que yo** diseño, pero yo también estoy a la par de ellos martillando y clavando clavos, porque me fascina, me encanta hacerlo, [PRESEEA_BAIRES_H32_3]

Retomo seguidamente, de manera breve, las explicaciones de los autores consultados que analizan la posición del sujeto en estas cláusulas dependientes.

Los autores tienden a sostener que la posición no-marcada en estos casos es con sujeto pospuesto al verbo (VS), así por ejemplo Heles Contreras (1999) y José Luis Cifuentes Honrubia (2000).⁶¹ Rodrigo Gutiérrez Bravo (2003) sigue la misma línea, pero incorpora a la descripción características semánticas del sujeto de la propia relativa, si es conocido o nuevo, si es o no tópico de enunciado y si es determinado o no-determinado. Sostiene como posición no-marcada la del sujeto pospuesto al verbo (VS), como en (2) –se destaca en negrita el sujeto. El argumento en el que se funda (en línea con Conteras, 1989) es que el sujeto pospuesto responde a la pregunta total (*¿Qué pasó?* > *Pedro no leyó el libro que escribió la maestra*).⁶² Diferencia estos casos de los interrogativos con formas *Qu'* y de los casos con *narrow focus*. Cuando el sujeto está mencionado previamente o es tópico discursivo y está determinado (se muestra en negrita la mención previa en (3)), éste estaría antepuesto y el orden, como en (3), sería [O]SV.⁶³ A su vez, en los casos en que el sujeto es indeterminado y no es tópico discursivo ni está mencionado, como ejemplifica (4), éste estaría pospuesto al verbo y el orden sería [O]VS; considera poco aceptable (4'), donde el sujeto, aunque indeterminado, está antepuesto.⁶⁴

⁶¹ La tendencia a la inversión del sujeto en la oraciones relativas es calificada de "retórica" por Fernández Ramírez (1986, p. 435)

⁶² Siendo raro como respuesta a la pregunta total: ?? "Pedro no leyó el libro que *la maestra* escribió".

⁶³ Para Rodrigo Gutiérrez Bravo es rara ?? "Estoy buscando la sala <en la que *los estudiantes* cantan>".

⁶⁴ Rodrigo Gutiérrez Bravo sostiene que el orden es resultado del peso prosódico relativo de los constituyentes. El orden con sujeto pospuesto VS es el resultado de que el núcleo de la frase entonacional es una Frase Fonológica "pesada" y asigna SVOI como orden no-marcado para las relativas con dos complementos.

- (2) Pedro no leyó el libro <que escribió **la maestra**>.
- (3) Sé que **la maestra** ha editado muchos libros. El libro <que **la maestra** escribió>.
- (4) Podemos presentar una carta <que redacte **una estudiante**>.
- (4') ¿? Podemos presentar una carta <que **una estudiante** redacte>.

El estudio de Amparo Morales de Walters (2007: §4.3), como se dijo, agrega la diferenciación entre sujeto pronominal y tácito o elidido, es así que para las relativas concluye, con evidencia cuantitativa, que el sujeto pronominal antepuesto puede ser tópico del enunciado siguiente y que no prevalecen sujetos pronominales pospuestos ni elisión. En su estudio, Buenos Aires (como Madrid y a diferencia de San Juan de Puerto Rico) en relativas de objeto muestra un porcentaje bajo de sujeto antepuesto pronominal tanto en primera y segunda persona (37% de 62 casos), como en tercera (15% de 32 casos). Del Barrio (2011) para el español clásico concluye que la continuidad tropical y la prominencia del elemento antepuesto determinan el orden SV.

En Claudia Borzi (2015), sobre un total de 136 casos extraídos de los materiales del corpus publicado en *El Habla Culta de la Ciudad de Buenos Aires. Materiales para su estudio*, (1964-1969).⁶⁵ Analicé la posición del sujeto en cláusulas relativas cuyo pronombre relativo cumplía función de objeto directo, a la manera de *que* en el ejemplo (1). Sostuve, por un lado, que en estas cláusulas, además de la pertinencia del significado del verbo y de los actantes, la conceptualización del antecedente (correlacionada con distintos hechos discursivos como la continuidad discursiva hacia la derecha) era un fenómeno contextual saliente en la elección de la posición del sujeto expreso de dicha relativa. El criterio mostró tendencia a favor de la hipótesis, en tanto antecedente nuevo e indeterminado (subrayado en el ejemplo (5) proveniente de la Norma Culta) condicionaba sujeto antepuesto en la relativa, como ocurre con “nadie” en (5) y favorece de este modo una redistribución del orden de palabras que retoma la posición del sujeto esperada en la cláusula independiente, con el sujeto antecediendo al verbo (SV).

- (5) [...] es una cosa [...] <que **nadie** sabe exactamente> [HCBA Vol.1-VI-

⁶⁵ Se tuvieron en cuenta las Muestras que se detallan a continuación. Del Tomo I los Diálogos dirigidos, Muestras I a V; VI, VII, VIII, XII; XIII, XV, XVI y XVIII y del Tomo II los Diálogos Libres, Muestras XXI, XXII, XXIII; XXIV, XXVI, XXVII; XXVIII y XXIX; y las Encuestas Secretas, Muestras XXX, XXXI y XXXIII.

Advertí que se registraban pronombres en función sujeto en ambas posiciones. Registré un total de 50 ejemplos con sujeto expreso de pronombre, de los que 40 (que significaron el 80%/50) ocupaban la posición antepuesta al verbo (SV) y 19 (que significaron el 20%/50) la posverbal (VS). Dado que los pronombres se espera que acarrean información conocida por su naturaleza fórica y déctica, pensé que más allá de contextos de contraste podía haber otro factor que influenciara y permitiera explicar contrastivamente el uso de pronombre antepuesto y también pospuesto al verbo. Mencioné la posible influencia de la iconicidad. Los resultados mostraron que de los 40 casos en posición antepuesta (SV), 30 designaban al enunciador (es decir un 75%/40); y solamente 10 al interlocutor o al objeto del discurso (es decir un 25%/40). A su vez resultó que de los 10 casos en posición pospuesta (VS), había una leve inclinación hacia la designación del interlocutor o del objeto de discurso (6 casos, un 60%/10 versus 4 dirigidos al enunciador, un 40%/10 con el pronombre plural *nosotros*). Aunque fueron pocos casos, esta distribución camina en la misma dirección que la influencia propuesta de la búsqueda de iconicidad entre la posición del sujeto en la cláusula y la situación de comunicación.

En el presente trabajo, sobre el mismo tipo de cláusulas, vuelvo a buscar síntomas del peso de la iconicidad en la construcción del mensaje. Analizo ahora materiales del PRESEEA_Buenos Aires. Revisé 22 entrevistas; 6 de hombres y 6 de mujeres de nivel sociocultural alto de banda etaria de 35 a 54 años; 4 de hombres y 2 de mujeres de la misma banda etaria de nivel medio; 1 de un hombre y 1 de una mujer de nivel alto de 55 años o más y 1 de un hombre y 1 de una mujer de 55 años o más de nivel sociocultural medio.

Siguiendo con la idea planteada respecto de la iconicidad, relevé los sujetos expresos de nominal y de pronombre en el mismo contexto sintáctico elegido en los materiales de la Norma Culta (cláusulas relativas adjetivas transitivas con relativo en función objeto directo), semejantes a (1). Recolecté 122 ejemplos.

Para el análisis, a partir de las formas encontradas y de sus contextos, de la misma manera que hice en el trabajo anterior citado, discriminé los nominales de sustantivo de las formas pronominales y estas a su vez las diferencié en dos Rangos: Rango 1 cuando el designado se correspondía con el enunciador o éste estaba incluido; y Rango 2, cuando el designado se correspondía con el interlocutor o con el objeto del discurso.

so.

Partiendo solamente de las formas encontradas, en el Rango 1 quedaron subsumidas las formas que se describen y ejemplifican a continuación. Los pronombres personales nominativos de 1° persona singular y plural, *yo* (ejemplo 6) y *nosotros* (ejemplo 7).

(6) I: No. No he notado. Cambios, cambios, eh en términos básicos el cambio en la ciudad, básicamente que el transporte de subterráneos llega... va llegando a lugares donde antes no llegaba, pero básicamente los cambios **que yo** veo es que yo cambié mi vida del microcentro [PRE-SEEA_BAIRES_H32_30]

(7) I: hoy por hoy el objetivo son las las chicas criarlas que que hagan muchas cosas **que nosotros** no pudimos hacer o sea viajar más [PRE-SEEA_BAIRES_H22_104]

También quedó en el Rango 1 el pronombre *uno* clasificado como uso genérico por la gramática⁶⁶ (que concuerda con el verbo en la 3° persona singular) cuando resulta una forma elegida por el enunciador para sortear el egocentrismo y difuminarse (lo llamo “de pleitesía”) como ocurre en (8). En (8) el discurso presenta la 1° persona del singular (“vuelvo, programo, realizo”) y la hablante que está refiriéndose a sí misma pasa a partir del pronombre indefinido a una concordancia en 3° persona (“pueda”).

(8) I: *Eh... bueno, vuelvo a mi casa y habitualmente eh... eh... o este... programo una salida para ir al cine, o realizo algún trámite o alguna compra que uno pueda eh... este... efectuar* [PRESEEA_BAIRES_M32_78]

Quedó subsumido a su vez en el Rango 1, el pronombre personal de 2° persona *vos* (que concuerda con el verbo en 2° persona del singular en el español de Buenos Aires en el trato informal, familiar, de acercamiento o solidaridad)⁶⁷ cuando también resulta elegida por el enunciador para evitar la autorreferencia como ocurre en (9); caso que interpreto como forma de pleitesía. En (9) el entrevistado está hablando del barrio donde pasó su niñez, época que no compartió con el entrevistador.

(9) I: [...] y no sé si está más linda necesariamente que antes la plaza pero sí

⁶⁶ Si bien como aclara la *Nueva Gramática* de la Academia, respecto del pronombre “uno” el pronombre indefinido “uno” da lugar a grupos genéricos que pueden aludir a cualquier individuo” como en “uno puede oír todo tipo de cosas”, en los ejemplos recolectados considero que el contexto, como dice luego la Academia permite pensar que “la atribución que el hablante hace recae principalmente sobre él mismo: “Uno es ignorante, pero entiende que...” (NGLE 2009: § 15.8m).

⁶⁷ Carricaburo 1997: §1 y §4.1.1.

hay cambios de no sé de la desaparición de algunos árboles **que vos** veías de chiquito a a alguna otra cosa pero no sé si se modificaron mucho. [PRESEEA_BAIRES_H32_16]

Y finalmente, pertenece también al Rango 1 el pronombre “*todos*” en el segundo valor de su uso genérico (NGLE, 2009: 19.7.f). Se espera que *todos* concuerde con un verbo en 3º persona plural, pero en (10) se incentiva el valor inclusivo del enunciador en el verbo que concuerda en 1º persona del plural (“*hemos*”) buscando también el hablante eludir la autorreferencia más directa (NGLE, 2009: §33.6.k).

(10)I: bueno / los más jóvenes sí / es este / la previa / <risas= “*todos*”> / el boliche / el pub / cosas **que** hemos hecho todos / [PRESEEA_BAIRES_H32_29]

En el Rango 2 quedaron subsumidas las formas pronominales personales nominativas de 3º persona singular, plural, femeninas y masculinas. Se registraron *él*; *ella*, *ellos* (como se ejemplifica en 11 y 12).

(11)I: o sea / *él* camina y parece que está cansado / parece que / que le pesan los pies / eh

E: sí

I: esa fue la impresión **que** *él* me dio la primera vez que yo lo vi // y / sin embargo [PRESEEA_BAIRES_M32_46]

(12)I: [...] pero si el televisor funciona [E.: (*risa*)] viste esas cosas **que** te quieren cambiar ellos pero a mí me alcanza [PRESEEA_BAIRES_M33]

También en el Rango 2 se incorporaron el pronombre indefinido negativo *nadie* (NGLE, 2009: §48.1c) y el demostrativo neutro *eso* (ejemplo 13); y los nominales de sustantivo (ejemplo (14)), casos todos estos que concuerdan con el verbo en 3º persona.

(13)I: Me encanta escuchar los pajaritos a la mañana, **que** me despierte eso, y los olores, los aromas del campo, ver el amanecer [PRESEEA_BAIRES_M22_86]

(14)I: [...] no podés ver una mamá con un chico en la calle pidiendo esa mamá tiene que estar con su chiquito en algún albergue este **que** tenga la ciudad que tenga el gobierno no podés ver a una mamá con un chiquito pidiendo en la calle [PRESEEA_BAIRES_H22_91]

Pensando en la posible intervención de la iconicidad del mensaje con la situación de comunicación, esperé que lo más cercano y conocido se mantuviera más cerca del enunciador, es decir al inicio del mensaje, separado de lo menos conocido o nuevo que debería ocupar la posición más lejana. Es decir que esperé que los sujetos de Rango 1 (*yo*; *nosotros*; *uno*; *vos* y *todos*) por cercanía con el enunciador ocuparan la posición an-

tepuesta al verbo (SV); mientras que esperé que los sujeto de Rango 2, que codifican la 2º o 3º persona, y los nominales de sustantivo, por lejanía espacial y cronológica con el enunciador ocuparan la posición posverbal (VS). Tal como se aprecia en la Tabla 1, en los ejemplos recolectados del PRESEEA no había ningún caso de designara al interlocutor.

1	2	3 SV	4 VS	Totales
Rango 1	<i>Yo</i>	40	0	
	<i>nosotros</i>	5	1	
	<i>Uno</i> de pleitesía	16	2	
	<i>Vos</i> de pleitesía	7	0	
	<i>Todos</i> inclusivo de la 1º persona		1	
	Total Rango 1	68	4	72
Rango 2	<i>Él/ella/ellos</i>	3	3	
	<i>nadie</i>	0	1	
	<i>eso</i>	2	1	
	Total Rango 2	5	5	10
Nominal de sustantivo		6	34	
	Total Rango 2 + Sustantivo	11	39	50
Totales		79	43	122

Tabla 1: Estructura interna de los Sujetos y distribución

En la Tabla 1, en la columna 1 se agrupan las formas pronominales según Rango 1 y Rango 2 y luego se introducen los nominales de sustantivo. En la columna 2 se detallan las formas pronominales. Las columnas 3 y 4 respectivamente diferencian la posición del sujeto en relación con el verbo (SV versus VS). Se presentan los subtotales y totales (destacados en negrita) y los porcentajes en las columnas. La Tabla 1 evidencia que no se registraron formas que designaran al interlocutor, todas las formas pronominales de Rango 2 designan a la 3º persona, la no-persona, por lo que las contabilizamos en conjunto en la tabla siguiente. Es interesante mencionar: la presencia de una celda 0 en la primera persona *yo* en posición pospuesta (VS) y la baja acumulación de pronombres (5 en total que representó un 6,30%/79) y de nominales de sustantivos (6 en total que representó un 7,60%/79) en la posición antepuesta (SV).⁶⁸

⁶⁸ Puede destacarse también que los 2 usos de "uno" en posición pospuesta se dan en el mismo hablante en construcciones idénticas. Siguen los ejemplos: los temas que le deben interesar no son específicamente los temas <que enseña *uno*>. [PRESEEA_BAIRES_H32_39] y Este... entonces ahí hay que adecuarse a la realidad, que... que cómo hay que llegar con el tema <que enseña *uno*> a lo del otro. [PRESEEA_BAIRES_H32_40]

La Tabla 2 resume la distribución contemplando la posición de los sujetos y lo designado:

	1 SV	2 VS	
A	94,45%	5,55%	100%
Rango 1	68	4	72
	86,10%	9,30%	
B	22%	78%	100%
Rango 2 + Nominal	11	39	50
	13,90%	90,70%	
	79	43	122
	100%	100%	

Tabla 2: Posición del sujeto y constitución interna. Odds ratio= 60,27 >1

De la observación vertical de la Tabla 2 donde se contraponen los sujetos de Rango 1 con los sujetos de Rango 2 sumados a los de sustantivo según la posición que ocupan, se puede decir que en la posición antepuesta al verbo (columna 1 SV) prevalecen las formas pronominales de Rango 1 (que designan al hablante) frente a las formas de Rango 2 y de Nominal de Sustantivo. En la columna 1, se observa sobre un total de 79 casos SV, que 68 corresponden a formas de Rango 1, un 86,10%/79. Quedando para las formas pronominales de Rango 2 y de sustantivo solamente un 13,90%/79. Por el contrario, en la posición posverbal (columna 2 VS) solamente se registra un 9,30%/43 de formas de Rango 1, frente a 39 del Rango 2 y Nominales de Sustantivo, que representan el 90,70%/43 del total de sujetos en esa posición. En la lectura horizontal se advierte que de todos los sujetos antepuestos, las formas de Rango 1 (94,45%/72 Celda A1) son las más frecuentes, mientras que de entre todos los sujetos pospuestos, las más frecuentes son las formas que concuerdan con la 3ª persona (78%/50 Celda B2). La prueba de *odds ratio* muestra un desvío mayor a 1, a favor de la predicción.

Digamos además que se ve una acumulación importante de sujetos de Rango 1 (72 casos que representan un 64,75%/122) que este trabajo está lejos de justificar, en tanto solamente está aportando un factor más a los ya mencionados por otros autores.

Siguiendo la línea de pensamiento esbozada previamente, estos resultados que acumulan sujetos de Rango 1 en anteposición y sujetos que concuerdan en la 3ª persona en la posición VS en la cláusula relativa adjetiva de objeto aportan nueva evidencia a favor de la propuesta de que la posición pre-verbal es icónica con la posición en el espacio del enunciador, con su evidencialidad y con la anterioridad cronológica en la enun-

ciación del elemento en esa posición que se agudiza cuando el sujeto flexiona morfológicamente en 1º persona o designa al hablante. Se puede ver en estos sujetos antepuestos que designan al hablante-enunciador una intención por redistribuir el orden de palabras de la cláusula relativa adjetiva de objeto (*QueO*)SV, una intención por lograr más transparencia oracionalizándola hacia la derecha en el discurso, una intención de reconstruir icónicamente la distribución de la cláusula transitiva prototípica independiente (SVO). Intención que se ve corroborada en los casos en que aparecen pronombres reasuntivos que vuelven a manifestar el paciente (ya representado por el relativo *que*) con un pronombre acusativo objeto directo, como ocurre por ejemplo en (15) (se destacan en negrita el antecedente, el relativo y el reasuntivo) o en (16) (se destacan en negrita el antecedente, el relativo y el objeto directo de nominal de sustantivo) y por una despronominalización del *que*:⁶⁹

- (15) I: familiar / bastante cercano / y / y ayudarla a que siga / porque hay / hay **algunas cuestiones / que** / uno / por más voluntad que tenga

E: sí

I: no **las** puede resolver / [PRESEEA_BAIRES_M32_47]

- (16) ... Y bueno, son **cosas que uno** va aprendiendo **esas cosas**, y no me importa, la verdad, gastar plata en eso, si tengo que gastar plata en un partido, sacar plateas.

[PRESEEA_BAIRES_H32_37]

En (15) tenemos un orden de palabras (*QueO*)SOpro-reasuntivoV, y en (16) encontramos un orden de palabras (*QueO*)SVO. No contabilicé todavía estos casos dentro de aquellos que tienen sujeto antepuesto porque corresponde aumentar la cantidad de ejemplos, pero sí se advierte que aparecen de manera relativamente frecuente dentro la muestra analizada y considero que pueden llegar a representar otra evidencia a favor de la propuesta de iconicidad.

6. Conclusiones

La iconicidad es un factor fundante en la constitución del signo

⁶⁹ Esta propuesta de oracionalización de las cláusulas relativas adjetivas con pronombre reasuntivo la desarrollamos en Claudia Borzi y Mabel Morano (2009)

según el Enfoque cognitivo prototípico en el que se enmarca este trabajo, en tanto condiciona favorablemente la transparencia del mensaje y es buscada de manera espontánea por el hablante. Este trabajo se interesó en dar los primeros pasos en la propuesta de que la iconicidad influye también en el orden de palabras de la cláusula. Como se resumió al inicio del trabajo, ya Praga había mencionado la interioridad y el propósito del hablante-enunciador como justificativos para el orden de palabras, en este trabajo propongo corporizarlo entre los otros participantes. Sostuve que tanto en la oración independiente como en la oración dependiente el hablante, en busca de mayor transparencia, icónicamente distribuye el nominal sujeto (sea de pronombre o de sustantivo) de manera semejante a como se distribuyen los participantes en la situación de comunicación.

Para testear esta propuesta, reconsideré conceptualizaciones de plásticos que materializan la situación de comunicación y analicé la posición de nominales sujeto en cláusulas relativas de objeto, que seleccioné como un contexto interesante para mostrar la propuesta de iconicidad enunciada porque su carácter de dependientes podría hacer esperar que dicha iconicidad no fuera prioritaria.

Analicé cláusulas dependientes en las que el participante más conocido y el corporeamente más evidente, el hablante enunciador, ubicado en el aquí y el ahora; típicamente representado por un sujeto agente de pronombre, mostraba tendencia a ocupar en las cláusulas relativas la posición antepuesta al verbo. A su vez, los participantes menos conocidos y corporalmente más lejanos al origen del mensaje, el interlocutor y el objeto del mensaje, codificados en sujetos de pronombre o sustantivo tendieron a ocupar en la relativa la posición posverbal. Aunque las cantidades son reducidas, los resultados caminan en el mismo sentido que los obtenidos sobre la Norma Culta.

El trabajo intentó solamente proponer una idea que corresponde trabajar más profundamente tratando de aportar más evidencia con el análisis de una mayor cantidad de ejemplos lingüísticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTIVOGLIO, Paola; WEBER, Elizabeth G. A functional approach to subject word order in spoken Spanish. En: JAEGLI, Osvaldo; SILVA-CORVALÁN, Carmen (Eds.). *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht: Foris, 1986, p. 23-40.

BICHAKJIAN, Bernard H. The evolution of word order: A Paedomorphic Explanation. En: GIACALONE RAMAT, Anna; CARRUBA, Onofrio; BERNINI, Giuliano. (Eds.). *Papers from the Seventh International Conference on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1987, p. 87-108.

BOLINGER, Dwight. English prosodic stress and Spanish sentence order. *Hispania*, n. 37, p. 152-156, 1954.

_____. Meaningful word order in Spanish. *Boletín de Filología* (Chile), n. 7, p. 45-56, 1954-1955.

BORZI, Claudia. El papel del Dinamismo Comunicativo en el avance textual. *Lingüística Española Actual*, vol. XX, n. 1, p. 239-254, 1998.

_____. Pertinence de la détermination de l'antécédent et de l'iconicité sur la position du sujet dans les relatives. *Cahiers de Praxématique*, n. 64, 2015. Disponible en: <<https://praxematique.revues.org/pdf/4015>>.

_____; MORANO, Mabel. Cláusulas Relativas Con Duplicación del Objeto, *Onomázein* (Chile), vol. 19, n. 1, p. 79-104, 2009.

BÜRING, Daniel; GUTIÉRREZ-BRAVO, Rodrigo. Focus-related word-order variation without the NSR. En: MC CLOSKEY, James. (Ed.). *Syntax and Semantics at Santa Cruz*, California: University at Santa Cruz, 2001, vol. 3, p. 41-58.

CIFUENTES HONRUBIA, José Luis. El orden de palabras en la oración. En: ALVAR, Manuel. (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 2000, p. 359-370.

COMRIE, Bernard. *Universales del lenguaje y tipología lingüística*. Madrid: Gredos, 1981.

CONTRERAS, Heles. *A theory of word order with special reference to Spanish*. Amsterdam: North Holland, 1976.

_____. Relaciones entre las construcciones interrogativas, exclamativas y relativas. En: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 1999, vol. 2, p. 1931-1963.

DANEŠ, František. A three-level approach to syntax. *Travaux linguistiques de Prague*, vol. 1, p. 225-240, 1964-1966.

_____. Functional Sentence Perspective and the Organisation of the

Text. En: _____. (ed.). *Papers on Functional Sentence Perspective*, La Haya/París: Mouton, 1974, p. 106-128.

DE JONG, Bob. Estudio analítico del signo lingüístico. Teoría y descripción. *Foro Hispánico. Revista Hispánica de los Países Bajos*, n. 17, p. 7-14, 2000.

DE MIGUEL APARICIO, Elena. Sujetos invertidos en las construcciones ergativas del castellano. Los conceptos de tema y rema. En: VIDE, C. Martín. (Ed.). *Lenguajes naturales y lenguajes formales*. España: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989, vol. 2, p. 753-766.

DEL BARRIO DE LA ROSA, Florencio. El Orden *QueXV* en las oraciones de relativo del español clásico, 2011. Disponible en: <http://www.cervantes.es>.

DELBECQUE, Nicole. *El orden de los sintagmas*. La posición del regente. Gramática española: enseñanza e investigación. Salamanca: Universidad, 1991.

DIK, Simon. *Functional Grammar*. Amsterdam: North-Holland, 1978.

FIRBAS, Jan. On the interplay of means of functional sentence perspective. En: *Actes du X^{ème} Congrès International de Linguistes*. Bucarest, 20 Août – 2 Septembre 1967, 1967, p. 714-744.

_____. Some Aspects of the Czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective. En: DANEŠ, František. (Ed.). *Papers on functional sentence perspective*. La Haya/París: Mouton, 1974, p. 11-37.

_____. *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: University Press, 1992.

GUTIÉRREZ-BRAVO, Rodrigo. Subject Inversion in Spanish Relative Clauses. A case of prosody-induced word order variation without narrow focus. En: GEERTS, Twan, GINNEKEN, Ivo van; JACOBS, Haike (Eds.). *Romance Languages and Linguistic Theory*, Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 115-128.

HAIMAN, John. Introduction. En: HAIMAN, John (Ed.). *Iconicity in Syntax*. Stanford: John Benjamins, 1985, p. 1-10.

HOPPER, Paul; THOMPSON, Sandra. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, vol. 56, n. 2, p. 251-299, 1980.

KELLER, Rudi. *Zeichentheorie*. Tübingen: Francke, 1995.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of Cognitive grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LÓPEZ MEIRAMA, Belén. Semantic and Discourse-Pragmatic Factors in Spanish Word-Order. En: CLEMENTS, J. Clancy; YOON, Jiyoun (Eds.). *Functional Approaches to Spanish Syntax*. New York: Palgrave Macmillan, 2006, p. 7-51.

LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MATHESIUS, Vilém. On linguistic characterology with illustrations from modern English. En: *Actes di premier Congrès International de Linguistes a la Haye*. Leiden: Sijthoff, 1928, p. 56-63.

_____. On some problems of the systematic analysis of grammar. *Travaux du Circle Linguistique de Prague*, n. 6, p. 95-107, 1936.

MEYER-HERMANN, Reinhard. Sobre algunas condiciones pragmáticas de la posición del sujeto en español. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, n. 6, p. 73-88, 1990.

MORALES DE WALTERS, Amparo. La posición de sujeto en el español de Puerto Rico a la luz de la clase semántica verbal, la oposición tema-remata y el tópico oracional. *Lingüística Española Actual*, n. IV, p. 23-38, 1982.

MORALES, Amparo. Interacción de sintaxis y pragmática en la variación dialectal. Los sujetos pronominales. *Anuario de Lingüística Hispánica*, n. 11, p. 253-276, 1995.

_____. La norma policéntrica del español. Procesos discursivos del español de Puerto Rico, 2007. Disponible en:

http://congresosdelengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/31/morales_amparo.htm.

PADILLA GARCÍA, Xose A. El problema del patrón básico desde la teoría de prototipos (Su aplicación al orden de palabras en español). *Lingüística Española Actual*, vol. 28, n. 1, p. 29-45, 2006.

PRESEEA – Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América. Disponible en: <http://preseea.linguas.net>.

REAL Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TRNKA, Bohumil. On the linguist sign and the multilevel organization of language. *Travaux linguistiques de Prague*, n. 1, p. 33-40, 1964-1966.

WEIL, Henri. *De l'ordre des mots dans les langages anciennes comparées aux langues modernes*. Paris: Joubert, 1844.

WRIGHT, Edmond L. Arbitrariness and Motivation: A New Theory. *Foundations of language*, n. 14, p. 505-523, 1976.

**REFLEXÕES PARA A PRODUÇÃO
DE UMA HISTÓRIA CRÍTICA
DA FILOLOGIA PORTUGUESA E BRASILEIRA**

Marinês de Jesus Rocha (UESB)

marines.jr@hotmail.com

Marcello Moreira (UESB)

moreira.marcello@gmail.com

RESUMO

Objetivamos aqui tratar dos critérios apropriados para a escrita de uma história das teorias e métodos filológicos portugueses e brasileiros, a partir da tradição historiográfica do século XX, uma vez que as proposições de estudos críticos, há mais de um século, tanto no Brasil quanto em Portugal, constituem a reprodução de lugares – comuns em relação às etapas necessárias para a “restituição” do texto conforme “a última vontade do autor”, já que essa é a “função substantiva” da crítica textual e todos os esforços do filólogo devem ser pensados a partir dessa finalidade, como bem ensina Segismundo Spina (1977). Sendo assim, patenteamos procedimentos convenientes para a escrita de uma história da filologia que se articule à historicidade de métodos, teorias, categorias e critérios críticos e que possibilitem a demonstração das limitações de sua aplicabilidade para tornar inteligível muitos dos materiais que os filólogos aderentes de um modelo crítico objetivam apreender.

Palavras-chave: Lachmannismo. Edição crítica. Historiografia.

1. Introdução

Desde os filólogos, cujos trabalhos emergiram no final século XIX, no mundo português, como Carolina Michaëlis de Vasconcellos, José Leite de Vasconcellos e Teófilo Braga, a crítica textual tem reproduzido a mesma função, ao pôr em funcionamento os preceitos críticos lachmannianos, que são atualizados e geram um duplo problema histórico, como o evidencia Marcello Moreira (2011). Esse fato resulta da permanência de modelos utilitários e imóveis, sem haver, por parte dos pesquisadores, reflexões que recaíssem sobre a própria disciplina e a validade histórica de conceitos críticos e categorias operacionais, reflexão crítica ausente também na análise dos materiais que são apropriados pelos filólogos, os quais são modelizados para se encaixarem nas prescrições da corrente de estudos a que eles se filiam.

O lachmannismo costuma ser o primeiro modo de tratar da edição de textos que a maioria dos filólogos mantém contato ao empreenderem suas pesquisas, que normalmente se vinculam direta ou indiretamente a

esse modelo crítico, sobretudo no que diz respeito à função primordial de “restituição” do “texto genuíno”, pois a “recuperação” é a principal condição para que se possa proferir alguma consideração a respeito da qualidade de qualquer “texto”.

Em *Crítica Textualis*, Marcello Moreira (2011) demonstra, no caso do conjunto de poemas atribuídos a Gregório de Mattos e Guerra, que o resultado de tal perspectiva está ligado, dentre outras coisas, à “separação dos códigos linguísticos dos códigos bibliográficos” (MOREIRA 2011, p. 49), devido, principalmente, aos problemas referentes à utilização da palavra “texto” nas formulações derivadas do método de Lachmann e o seu reflexo no tratamento dos ditos poemas. Nesse contexto, estudos que tratam das dificuldades com relação a essa validade “transistórica” das categorias operacionais e dos conceitos críticos do método em questão constituem uma base fundamental que alicerça a proposta de análise da dispersão e do domínio do lachmannismo no mundo português.

O empreendimento de um estudo cujo objetivo seja a elucidação do modo como o lachmannismo filológico se disseminou no mundo lusófono, no século XIX, partindo de uma perspectiva que não seja a comum apropriação de conceitos e categorias que se tornaram lugares – comuns, quando se fala em edição de textos, segundo Marcello Moreira (2011) e João Adolfo Hansen & Marcello Moreira (2013), não pode apartar-se das considerações historiográficas nesse campo de estudos, as quais evidenciam que o trabalho crítico não pode ser “uno” e independente dos avanços na área de estudos da qual faz parte. De modo apropriado, João Adolfo Hansen & Marcello Moreira (2013) nos apresentam as funções sociais e políticas que permeiam a emergência no século XIX, no Brasil, da filologia lachmanniana com a finalidade de “restituir” a “genuinidade” dos “textos”, conforme a “última vontade autoral” e como ela se manteve de forma resistente até os dias atuais. A escassez de impacto e confronto no campo filológico das inúmeras discussões historiográficas do século XX é fundamental quando nos propomos a traçar uma cronologia de autores de estudos críticos filológicos no mundo português, partindo das restrições criadas pela historicidade de métodos e categorias.

2. Contribuições para a escrita de uma história da crítica textual no mundo lusófono

Algumas pesquisas, que associam o que pertence ao campo filo-

lógico ao que é de cunho historiográfico, nos permitem afirmar que a raridade de modificações geradas pelo avanço dos conhecimentos desse, na crítica textual, é passível de percepção, quando se realiza uma análise de estudos que dizem respeito à edição de textos, tanto no mundo lusófono quanto no Brasil, uma vez que nos levam diretamente ao método de crítica textual lachmanniano ou nos permite inferir o seu uso através de uma apropriação de conceitos e categorias pelos filólogos. Uma possibilidade de crítica, ao traçarmos um fio temporal, com os principais nomes, obras e cronologia da filologia no mundo lusófono, nos é sugerida por tais estudos, uma vez que nos ensinam a respeito da necessidade de que o método seja o primeiro alvo de um estudo crítico e reflexivo.

Quando a utilização dos mesmos procedimentos críticos, desses mesmos conceitos e categorias operacionais, une, como o demonstra Marcello Moreira (2011), “tradições textuais” diferenciadas historicamente, já que elas recebem o mesmo tratamento crítico, por parte do pesquisador, a disciplina deixou de se renovar. As motivações para essa “inércia” que define os estudos filológicos no Brasil e para o modo como os pesquisadores se isentaram de pensar em um outro modo de lidar com os objetos que objetivam se apropriar, são demonstradas por João Adolfo Hansen & Marcello Moreira (2013):

[...] O que se censura à filologia de base neolachmanniana é que, sob sua aparente neutralidade, em sua ingenuidade real ou fingida, em sua busca pela restituição do texto dito genuíno, ela porta consigo um sistema de valores que, no Brasil, talvez por ideologia, se tem julgado como portador de validade transistórica. É como se o que respeitasse às tradições a serem editadas fosse apenas contingencialmente histórico e também como se a interpretação fosse ao mesmo tempo uma projeção idealizada e “crítica” do interpretado. Ainda somos herdeiros de uma prática filológica em que, a par da busca por objetividade - que é controlada metodicamente, por mais problemáticos que os métodos sejam, é o que se crê [...] há elementos politicamente motivados, sem que hoje em dia tenhamos ideia de sua constante presença. (HANSEN & MOREIRA, 2013, p. 69-70)

A complexa manutenção da “ideologia”, de tal modo que parece não haver mudanças e transformações na história (BLANKE, 2006, p. 27-64), pelos lachmannianos, algo que também não é alvo de discussões, permite compreender o seu distanciamento de estudos que poderiam implicar sua própria revisão, levando ao questionamento de conceitos e finalidades que estão presentes em manuais que guiam os iniciantes na área, no caso do Brasil, publicados por Segismundo Spina (1977) e Leodegário Amarante de Azevedo Filho (1987), ainda nos dias de hoje. Esse cenário de distanciamento entre os trabalhos publicados na área da crítica

textual e a historiografia direciona o estudo das primeiras fontes do método lachmanniano em Portugal e no Brasil, com o fim de realizar uma retomada dessa disciplina histórica, que não possui “fins autocomemorativos” (DOSSE, 2003):

As rupturas necessárias para reconhecer-se como disciplina de caráter científico deixaram sobre a margem potencialidades inexploradas de um passado que sempre precisa ser reinterrogado quanto ao nosso presente. A interrogação sobre noções e conceitos utilizados pelos historiadores hoje não pode mais eliminar a volta ao passado da disciplina, não para fins autocomemorativos, mas para entrar plenamente em uma nova era, aquela do momento reflexivo da operação histórica. (DOSSE, 2003, p. 11)

A relação entre o método que define o único modo eficaz de produzir uma “edição crítica”, cujo objetivo é a “restituição” do “texto” autoral e a sua “função política de construção de representações coesivas e identitárias” (HANSEN & MOREIRA, 2013, p. 41), desde a sua emergência no século XIX é um dos problemas dessa disciplina que visa ao estudo dos textos “literários”. A sua função assim definida não passou por modificações, no decorrer do tempo, uma vez que “ao lidar com as tradições que são seu objeto, a filologia do século XIX e as dos séculos XX e XXI que são suas herdeiras, dando – lhe continuidade, entenderam “tradição” como o processo histórico de ‘transmissão e destruição de lembranças, imagens, objetos, textos’” (HANSEN & MOREIRA, 2013, p. 70-71). Desse modo, em nossa proposta, nos fundamentamos nesse posicionamento referente ao modo como a “tradição” foi compreendida e apreendida pelos lachmannianos, ao produzirmos uma história de tipo prosopográfico⁷⁰, que elucide as relações entre pesquisadores, considerando-se as relações geracionais e intergeracionais.

Massimo Mastrogregori (2006, p. 65-93) demonstra como a “tradição das lembranças”, em uma de suas vertentes se tornou um objetivo privilegiado da historiografia. No caso da configuração da filologia portuguesa e brasileira, a “tradição” foi reduzida ao que se acredita ser passível de “reconstituição” e deve ser preservado e levado às gerações futuras, enquanto o “processo” foi restringido “ao ato de copiar e errar” (HANSEN & MOREIRA, 2013) uma vez que “as ações destrutivas e as dispersões” (MASTROGREGORI, 2016, p. 70) que lhes são inerentes, foram deixadas de lado. Nesse entendimento há muitas falhas no que diz respeito à historicidade do “processo”:

⁷⁰ Para o entendimento do modo como se compõe uma história de tipo prosopográfico: (STONE, 2011, p. 115-137)

A tradição, como produto de um processo, sofreu e sofre a ação das mais variadas forças históricas, podendo ser hoje consideradas por muitos – o que constitui etapa desse mesmo processo – como restos de um circuito comunicacional que a filologia tem sonhado recuperar, ao menos no que respeita ao resgate da mensagem em seu estado primeiro; como produto do exercício das formas de domínio e de direito (por exemplo, da propriedade), relativamente a um campo disciplinar ou a campos disciplinares complementares e/ou concorrentes (Filologia e História Literária, por exemplo), que reservam para si o *ius* de legitimar as tradições na medida em que delas se apoderam por meio de seus métodos críticos. (HANSEN & MOREIRA, 2013, p. 72-73)

Ao compreenderem os procedimentos de estudos dos textos “literários” pelo viés da relação entre “conservação e destruição de lembranças”, os aderentes ao método em questão, desviando-se da análise histórica de preceitos e de materiais que visam a se apropriar, entendem que é fundamental “reconstituir” o “texto genuíno” ao eliminar os “erros” que nele se encontram devido ao processo de transmissão, já que a crítica textual não se desvinculou da “afirmação de uma ideologia” (BLANKE, 2006, p. 27-64), o que está intimamente relacionado ao fato de que “a transmissão da lembrança e da imagem do passado é frequentemente ligada ao exercício do poder” (MASTROGREGORI, 2006, p. 72). Proposições distintas dessa visão “teleológica” nos são oferecidas por estudos críticos que nos permitiram entender, em um outro momento, no que diz respeito ao contexto sócio-histórico do surgimento e canonização de um método, é preciso “analisar as condições históricas de sua produção e a tradição textual frente a que ele foi formulado, comparando-se esta com aquela com o filólogo lida nos dias de hoje. (ROCHA, 2016, p. 55)

Desse modo, a manutenção da mesma função de restituição e a crença na necessidade de uma limpeza, cujo fim é a retificação ou “correção” de todos os “erros” que interfeririam no processo de transmissão histórica de um determinado “texto” é um problema na compreensão da historicidade do método lachmanniano e também de cada um dos objetos que são editados criticamente e que reflete nos resultados apresentados pelo filólogo:

[...] Os textos autorizados são aqueles ditos *críticos*, modelados a partir de um método e de seus pressupostos invariáveis frente a tradições historicamente muito variáveis. Pode-se dizer que a filologia praticada por muitos filólogos tem um metaestatuto irrefletido e é ele que afiança a modelização e a legitimação das tradições restituídas. A filologia dos neolachmannianos instituiu como comunicação “competente” a que é centrada na figura do autor, circuito comunicacional fechado, em que produção, publicação e apropriação estão predeterminadas pelo preconceito que os filólogos têm do próprio circuito. (HANSEN & MOREIRA, 2013, p. 73)

3. Considerações finais

As propostas de estudo que comprovam a existência de um afastamento, no campo filológico, entre a história dos métodos, teorias, conceitos e categorias críticos e os avanços historiográficos, parecem ser o caminho mais viável para a consecução do estudo que nos propomos a produzir e que visa a traçar uma sequência temporal entre os autores de trabalhos cuja ênfase seja a crítica textual, de tal modo que se evidencie a “circularidade” na atualização de conceitos lachmannianos.

Nesse sentido, para que possamos proceder à desconstrução de categorias e princípios, por meio de uma crítica da prática filológica, não podemos nos desviar do fato de que a “unificação” de todos os materiais apropriados pelo filológico sob o mesmo método crítico torna clara a questão da historicidade deste e também daqueles, pelas particularidades espaço-temporais de ambos.

A composição de uma história crítica da filologia portuguesa e brasileira não é possível sem uma articulação entre o histórico e o historiográfico, como referenda Marcello Moreira (2011), quando se objetiva evitar a reprodução de modelos que, diante de uma avaliação de sua historicidade possam ter sua validade comprometida ou anulada, embora seu uso seja comum e verossímil para muitos filólogos. Como afirma também François Dosse (2003), há possibilidades outras para as disciplinas históricas, que vão além de uma ação “comemorativa”, já que “a função da história permanece, portanto, viva e o luto das visões teleológicas pode tornar-se uma chance de repensar o mundo do amanhã”. (DOSSE, 2003, p. 10)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Ars Poética; São Paulo: Edusp, 1987.

BLANKE, Horst Walter. Para uma nova historia da historiografia. In: MALERBA, Jurandir (Org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 27-64.

DOSSE, François. *A história*. Trad.: Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: Edusc, 2003.

HANSEN, João Adolfo; MOREIRA, Marcello. *Para que todos entendais: poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra*. Letrados, manuscritos

tura, retórica, autoria, obra e público na Bahia dos séculos XVII e XVIII, vol. 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASTROGREGORI, Massimo. Historiografia e tradição das lembranças. In: MALERBA, Jurandir. (Org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 65-93.

MOREIRA, Marcello. *Crítica textualis in caelum revocata?* Uma proposta de edição e estudo da tradição de Gregório de Matos e Guerra. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

ROCHA, Marinês de Jesus. *Crítica textual neolachamanniana e memória disciplinar: os lugares comuns críticos da filologia brasileira*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

STONE, Lawrence. Prosopografia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, vol. 19, n. 39, jun. 2011, p. 115-137. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/pdf/238/23819495009.pdf>>

**REFLEXÕES SOBRE O USO DA MÚSICA
NO ENSINO DA NORMATIVIDADE GRAMATICAL
(LÍNGUA MATERNA)**

André Ricardo Ribeiro da Silva (UFT)

ricardoandre@uft.edu.br

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o ensino da normatividade da língua materna através do aprendizado da música. Como a normatividade é imprescindível para a criação de sentidos na língua, mas não como único caminho, já que existem outros pontos a serem estudados, dividimos o aporte teórico em duas vias, gramatical e linguística, com os seguintes autores: Marcos Bagno (2011), Evanildo Bechara (2005), Ataliba Teixeira de Castilho (2012), Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra (2001, 2007), Mário Alberto Perini (2013) e Maria Helena de Moura Neves (2012), para a primeira; e Luiz Carlos Travaglia (2009, 2011), Antonio Cíllrio da Silva Neto e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2014, 2015), Irlandé Antunes (2014) e Carlos Franchi (2013), para a segunda; dentre outros. Para tanto, fizemos um breve levantamento acerca do uso do gênero música nas aulas de língua de materna, mais especificamente no ensino de gramática; bem como do uso, da produção e da análise desses materiais didáticos a partir de teorias e análises linguísticas; assim como, analisamos trechos de canções consideradas populares para que sejam feitas considerações acerca do uso da norma gramatical. Por fim, consideramos, como fundamental, a existência de relações do ensino da língua portuguesa com a prática do ensino de música, e que, através do ensino e da prática de análises linguísticas e de suas variações em contextos de ensino, a gramática como técnica elementar deve ser ensinada de acordo com suas funções básicas normativas, sendo que, dessa forma, a educação linguística ajudará o aluno a compreender e a utilizar plenamente as funções da linguagem como criação e representação de mundos; permitindo que os sujeitos aprendizes possam agir e fazer como que outros pensem e também venham a agir da mesma forma, e tudo isso com rigor, eficácia e correção e, se possível, arte.

Palavras-chave: Normatividade. Música. Língua materna.

1. Introdução

Ensinar gramática, na atualidade, não tem sido um trabalho fácil para os professores que trabalham diretamente com o ensino de língua portuguesa. Com novas teorias sobre a linguagem e, principalmente, com o advento da linguística e de suas áreas afins, surgiram dúvidas em relação ao ensino da normatividade gramatical.

Novas proposições linguísticas têm se tornado mais frequentes e

difundidas, principalmente nos cursos de letras, responsáveis pela formação dos futuros docentes. Assim, ensinar a normatividade, de acordo com alguns teóricos, como Marcos Bagno (2011), é algo que precisa ser revisito pelo professor enquanto mediador do ensino, não podendo rotular as escrituras dos alunos, se escrevem "certo" ou "errado".

A partir de inquietações como as de Marcos Bagno, surge outra questão: cabe ou não ao professor cobrar rigidez ou a falta dela, em relação à normatividade nas atividades que envolvem diretamente a escrita e a leitura na sala aula? Até que ponto o professor deve se tornar refém da aceitabilidade, deixando de lado o normativo – o regular; até que ponto deve repensar sobre o que é desvio ou erro na língua, levando em conta os vários fatores histórico-sociais nos quais os alunos se encontram inseridos.

Nesse contexto, muitos alunos chegam à sala de aula com um vocabulário falado que foge às normas gramaticais da língua materna, que está fora dos padrões vistos nos livros didáticos no tocante à normatividade da língua portuguesa. Sem acompanhamento, em muitos casos, do que veem e do que ouvem, esses aprendizes têm acesso as mais variadas formas de “leituras” possíveis, e, em muitos casos, leituras sem normas ou sem a regularidade da variante-padrão.

Um exemplo desse tipo de “leitura” pode ser observado na apreciação das letras de músicas. Todo o aparato tecnológico, que uma grande parte dos alunos possui, permite que eles tenham um acesso aos mais variados tipos de músicas – aqui atrelamos a falta de normatividade a alguns tipos de letras que eles escutam.

2. Observações pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho

Sabemos que os alunos possuem uma linguagem particular e que essa linguagem varia de acordo com cada situação, podendo ser um reflexo do cotidiano vivenciado fora da sala. Percebemos que esses reflexos podem ser advindos de músicas acessadas pelos alunos – em grande parte, músicas populares, tais como *funk* e músicas sertanejas universitárias, nas quais os compositores e intérpretes se expressam por meio de gírias, ou de trechos inteiros dessas canções, usando variantes de todo tipo.

Não faz parte deste trabalho, a afirmação de que a culpa pelo desvio da normatividade da língua materna se dá por que alguns alunos ouvem músicas consideradas não padrões ou mesmo eruditas. Nossos apon-

tamentos servem apenas para despertar a discussão sobre a necessidade de professores e pesquisadores se envolverem com o ensino da normatividade.

Perante isso, surgiram inquietações em relação à proposta apresentada nesta pesquisa, dentre elas, uma se sobressaiu, tornando-se nosso mote: fazer uma análise de trechos de algumas músicas, principalmente as populares e que são as mais ouvidas pela grande massa, trazendo-as para a nossa realidade, no intuito de fazer uma análise de como elas podem ser trabalhadas em sala de aula para o ensino da normatividade da língua.

Como o trabalho aborda questões relacionadas ao uso de músicas como metodologias para o ensino de gramática em sala aula, e como nosso ponto de partida é a música popular como antagonista nesse processo, nosso desafio inicial foi pensar o popular como estímulo para o culto, ou seja, o popular como substrato hermenêutico para o aprendizado da normatividade presente na variante-padrão.

Portanto, fiar-nos-emos em discussões de como o gênero textual música contribui para o trabalho junto aos alunos, de maneira lúdica e criativa, para o ensino e aprendizagem da gramática complexa da língua materna.

O estudo apresenta dois momentos: o primeiro situa o leitor na literatura referente ao que é gramática normativa, incorporando alguns conceitos e até mesmo seus embates com a linguística, perpassando também sobre algumas teorias sobre a canção/música e o seu uso em sala de aula como ferramenta didático-pedagógica nesse processo de ensino-aprendizagem e aquisição da normatividade da língua materna. A segunda parte é dedicada às análises das músicas, bem como às considerações sobre os pressupostos teóricos relacionados a essa análise. Posteriormente, apontamos para uma possível conclusão acerca deste estudo.

3. Reflexões sobre o ensino de normatividade (gramática)

Ao adentrarmos nas discussões sobre o ensino de gramática normativa, convém lembrar que é importante o enfoque de teorias linguísticas relacionadas ao ensino da língua; assim, no final da primeira parte, traremos posicionamentos de linguistas, com o intuito de mostrar ao leitor o quão complexo é o estudo da língua portuguesa.

Para Márcia Mendonça, o que entra em jogo no ensino de gramática é mais do que uma questão de ordem linguística, e isso se dá porque não há ensino neutro, quando optamos por esta ou aquela metodologia, valores e crenças são acionados, uma vez que a identidade de quem ensina é posta em xeque; porque o "ensinar, o que faz um bom professor de português, como deve ser a aula de português, o que deve avaliar e como etc., interligam-se em concepções teóricas, sejam elas conscientes ou não, e escolhas metodológicas". (MENDONÇA, 2009, p. 220-221)

Sabemos que existem muitos posicionamentos a respeito do que é norma, assim como existem igualmente vários tipos de norma: norma culta, padrão, coloquial, dentre outras. Porém, neste estudo, daremos importância à normatividade em seu cunho didático, tratando de algumas teorias em relação ao uso da gramática normativa, que é estudada nas escolas e que encontramos nos manuais didáticos de língua portuguesa. Para tanto, essa pesquisa se ancora, principalmente, nos conceitos de Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra (2007, 2001), Evanildo Bechara (2005), Mário Alberto Perini (2013), Marcos Bagno (2011), Ataliba Teixeira de Castilho (2012), Maria Helena de Moura Neves (2012), Luiz Carlos Travaglia (2009, 2011). Partiremos do estudo de alguns conceitos, apenas para situar o leitor diante dos termos que serão utilizados no decorrer dessa pesquisa.

Diante disso, a utilização da norma padrão, como a forma de conceber a língua, principalmente escrita, não se restringe apenas ao meio acadêmico. Os livros didáticos utilizados nas salas de aula no ensino de língua dedicam boa parte de suas páginas para enfatizar a utilização da forma correta de se ler e escrever. E são essas normas que permeiam a vida do aluno durante sua vida escolar e também após ela.

Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra (2001, 2007, p. 24), na obra *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, descrevem a norma como sendo "uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá". Temos, aqui, uma normatividade vista não apenas do ponto de vista pedagógico, mas com um viés histórico-social de uma nação.

Evanildo Bechara postula que a norma se assenta no que dizem os gramáticos; para esse autor, a gramática normativa, além de regularizar a língua, recomenda como se deve falar e escrever. Assim, questionamos sobre esse posicionamento, se são verdades absolutas ou regras rígi-

das que devem ser seguidas pelos usuários da língua; para esse autor, uma das várias funções que a gramática traz consigo é a pedagógica, não é só a cientificidade ou o senso comum. Ao contrário do que muitos cogitam na área de letras e linguística, seu estudo não se restringe apenas à sala de aula – para Evanildo Bechara, "a gramática normativa [...] elenca os fatos recomendados como modeladores da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstância especiais do convívio social". (BECHARA, 2005, p. 52)

Sabemos que gramática normativa é bastante utilizada em sala de aula e nos manuais didáticos de língua materna. Essa prática, apesar de ser criticada por alguns linguistas, é considerada de suma importância para que não percamos a normatividade da nossa língua. De acordo com Mário Eduardo Martelotta, mesmo sem perceber estudamos a gramática normativa "desde pequenos, quando os professores de português nos ensinaram a reconhecer os elementos que se constituem formadores dos vocábulos como os radicais, afixos etc.". (MARTELOTTA, 2009, p. 45)

Dessa maneira, apreendemos que vários são os conceitos e as opiniões que, popularmente e academicamente, tem-se sobre a gramática normativa, alguns mais fechados e que se restringem a exclusividade do ensino da língua como regras, outros nem tanto.

Mário Alberto Perini, em sua *Gramática do Português Brasileiro*, traz algumas considerações e críticas sobre o uso da normatividade gramatical para o ensino da língua materna. Segundo o autor, "estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu reconhecimento prático do português padrão" (PERINI, 2013, p. 18). O linguista não descarta que devemos aprender tais habilidades, mas enfatiza que o caminho não é estudar gramática, somente por estudar; a gramática, para esse autor, deve ser aprendida e estudada cientificamente.

Ademais, para se trabalhar com a gramática, é preciso que a compreendamos como o fazemos com as ciências em geral. Mário Alberto Perini sugere a adoção de objetivos, como:

1. Abandonar as falsas promessas de que estudar gramática é o caminho para aprender a escrever;
2. Assumir posição científica diante ao fenômeno da linguagem, admitindo o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não a vontade de crer; trabalhamos com fatos e teorias, e não com crenças e dogmas;

3. Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua;
4. Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo completo de uma língua, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido, e de que a descrição está pronta e relatada na literatura;
5. Apresentar a ideia de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas. (PERINI, 2013, p. 39-40)

Marcos Bagno, gramático, filólogo e linguista, em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de 2011, também faz críticas a forma em que se ensina gramática nas escolas. Marcos Bagno questiona se alguém acredita que é possível levar uma pessoa a dominar plenamente as habilidades de leitura e escrita obrigando-a a decorar a suposta diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal. O autor postula que:

Diante desse baixíssimo grau de letramento, não fica claro e evidente que a tarefa primeira, primordial, principal, precípua – para não dizer exclusiva – da nossa escola fundamental é promover a educação linguística ininterrupta dos aprendizes para que atinjam o nível pleno de alfabetismo? (BAGNO, 2011, p. 22)

Assim como Mário Alberto Perini e Marcos Bagno, existem outros autores que discordam do ensino da gramática normativa/tradicional como é concebida nos livros didáticos e que se ensina na escola. Em contrapartida, alguns questionamentos como os de Marcos Bagno ainda permanecem sem respostas concretas. E não podemos deixar de dizer que a gramática não tenha sua devida importância no processo escolar e social do aluno; como ressalta Câmara Junior, ao defender que “a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva (...), mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade” (CÂMARA JR., 2011, p. 15)

Concordamos que o ensino de gramática carece de reflexões em torno da língua e do discurso na construção da identidade do aluno, que se constitui pela e na linguagem. Os alunos usam a gramática, conhecem-na apenas implicitamente, mas o seu conhecimento gramatical é estabelecido, têm conhecimento de regras gramaticais, mas não têm consciência desse conhecimento, conforme aduzimos dos postulados de Ataliba Teixeira de Castilho (2012), Mário Alberto Perini (2013), Maria Helena de Moura Neves (2012) e Luiz Carlos Travaglia (2009, 2011).

Contudo, para Irandé Antunes (2014), o estudo da metalinguagem

não deve vir em primeiro lugar, antes dos alunos desenvolverem as competências básicas da leitura e da escrita; a iniciação científica dos alunos em relação à gramática não tem tempo determinado, mas deve acontecer à medida que a prioridade máxima for sendo satisfeita, pois essa atitude científica levará à observação, ao questionamento, às hipóteses, na convicção de que não existem sistemas linguísticos definitivamente prontos, nem inteiramente definidos e precisos.

De acordo com o posicionamento de Antonio Cilírio da Silva Neto e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2014, 2015), verificamos que se faz imperioso estudar teoria gramatical a partir da compreensão de mundo da criança. A nossa intenção não é defender que o professor ensine teoria gramatical apenas por ensinar, mas mostrar que o professor pode optar por ensinar teoria gramatical a seus alunos de modo claro e profícuo.

Conforme Luiz Carlos Travaglia (2013, p. 152), a normatividade gramatical deve ser ensinada conscientemente e não por ser algo mais cômodo e fácil, inclusive porque é o que mais se tem feito. Concluímos esse posicionamento nos perguntando o que ensinar para esse aluno contemporâneo? Roxane Rojo (2011) nos responde, dizendo que nenhuma escolha é impune ou neutra, e que nada em educação é neutro - nossa tarefa é fazer escolhas e encaminhamentos conscientes, poderemos restringir o nosso universo de escolha dentre os "ensináveis": será mais importante ensinar agora uma carta de amor? ou uma carta de leitor? ou um requerimento? *ou uma música para refletirmos sobre a língua e a sua norma.* (Grifos nossos)

Ao refletirmos sobre esses conceitos, trazidos à tona pelos linguistas, para o ensino da gramática normativa, não temos pretensões de confundir o leitor, mas sim queremos mostrar o quanto nossa língua é realmente diversificada e complexa, e que nem todos compartilham dos mesmos posicionamentos sobre o que seja certo ou errado no processo de ensino aprendizagem da língua materna. Assim, passemos às reflexões sobre o uso da música para o ensino de língua.

4. Reflexões sobre a compreensão lúdica da música para o ensino de língua

O uso da canção em sala de aula, para fins pedagógicos, tem sido considerado e realizado por muitos pesquisadores como uma ferramenta

didático-pedagógica e metodológica para promover o desenvolvimento cognitivo do aluno em sala de aula, transformando aulas que parecem desinteressantes em momentos agradáveis e eficientes.

Concomitantemente, a utilização da música como forma lúdica no processo de ensino-aprendizagem, através de novas tecnologias, incorpora um novo saber no processo de ensino da normatividade da língua materna, facilitando o andamento das aulas, além de contribuir na formação sociocultural do aluno.

Concebendo a música como forma de arte, conforme advogam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), podemos afirmar que ela tem função social, porque está presente no cotidiano das pessoas há várias gerações; a música consegue abranger uma grande massa de pessoas, e a tecnologia nos ajuda a compartilhar simultaneamente dos mesmos mesmo sons. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* discorrem que:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade etc. (PCN, 2001, p. 81)

Quando se fala de música surge uma problemática, principalmente quando nos deparamos com o acesso midiático de nossos alunos. Numa época em que as coisas acontecem com muita fluidez e rapidez, os alunos adquirem um repertório musical com muita facilidade, daí serem influenciados, linguisticamente, com igual facilidade.

Nesse mesmo contexto, cabe ao professor escolher, dentre todas as possibilidades oferecidas pelo mercado, qual a melhor maneira de se trabalhar com os diversos gêneros musicais, ou seja, com as diversas possibilidades musicais, incorporando-as. Sem, no entanto, deixar de mostrar aos alunos músicas que possam enriquecer o vocabulário e melhorar o seu repertório intelectual e musical. Dessa forma, ao tratarmos das possibilidades com que podemos nos deparar ao trabalhar com a música, devemos levar em conta o contexto sociocultural no qual nossos alunos estão inseridos. Assim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* enfatizam que:

qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (PCN, 2001,

Como sabemos, a música pode ser utilizada na prática de leitura, escrita e interpretação, e também nos debates de sala de aula; temo-la, de fato, como um grande viés didático-pedagógico. Assim, é importante salientar que a música, como gênero textual, abre um horizonte de possibilidades para o ensino; em nosso caso enfatizamos que a música nos auxilia no ensino de gramática, de normatividade.

E o que se entende por música? Qual a sua função no contexto educacional e social? Teóricos trazem conceitos diversos sobre esse tema que remetem aos tempos mais antigos: se pegarmos as afirmações de Maria de Lourdes Sekeff (2002), constataremos que a música para os gregos servia de ordem, equilíbrio, harmonia, fruto da razão e da ordem intelectual que procuravam encontrar no mundo, usando, dentre outras coisas, a catarse de emoções, e contribuindo para o bem-estar do indivíduo.

Assim como Maria de Lourdes Sekeff (2002), Teca Alencar de Brito (1998), em grande parte de sua obra, coaduna com a ideia de que a música é uma forma de linguagem que faz parte da cultura humana, desde tempos remotos, sendo uma forma de expressão e comunicação que se realiza por meio da apreciação e do fazer.

No contexto educacional, a tarefa básica da música é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical, além de introduzir os conteúdos e as suas diversas funções na sociedade. Portanto, esses dois conceitos sobre a música nos fazem pensar sobre a necessidade de reconhecer que os alunos se relacionam com música além das barreiras escolares, em diversas situações do cotidiano e de diversas formas. Sendo assim, a música, como um processo peculiar de avaliação e apreensão da realidade do aluno, possibilita que haja a construção de práticas pedagógicas que resultem em bons resultados na sala de aula; podemos mesmo dizer que música e ensino de língua materna estão em permanente simbiose.

5. Considerações e análises do corpo da pesquisa: as músicas

Neste texto, por sua extensão, não utilizaremos letras de música inteiras, nem faremos escolhas por músicas que sejam de cunho erudito, apesar de entendermos que os alunos necessitam de músicas de qualidade; assim, buscamos trechos de canções de dois estilos musicais, o *funk* e

o sertanejo universitário, para clarear ao leitor o objetivo principal desse estudo: refletir sobre o ensino da normatividade da língua materna através do ensino da música; e sempre partindo dos alunos e de seus conhecimentos.

Diante disso, concebemos que o *funk* e a música sertaneja universitária são pungentes na realidade musical dos alunos, criando assim uma identidade sobre o que ouvem e seus gostos e suas preferências, como afirmam Welder de Oliveira Moraes e Acácia de Fátima Ventura (2014, p. 37), “as pessoas também são atraídas por gêneros de música que servem para uma função particular em suas vidas”.

Sendo assim, a escolha do gênero *funk* se deu porque esse estilo musical possui desvios da normatividade padrão. A partir disso, o primeiro trecho a ser analisado foi extraído da música “O bonde passou”. Observe: “O bonde passou, *as novinhas observou*”.

Perante isso, dizemos que, no período transcrito acima, encontramos o desvio no segundo momento da oração. Temos aqui um caso de desvio de concordância. Segundo Mário Alberto Perini (2010, p. 273), “tradicionalmente se entende a concordância verbal como espécie de harmonia entre o verbo e um dos seus termos da oração, o sujeito”; assim, é preciso que haja concordância entre esses dois termos em gênero e número, por exemplo: o sujeito “as novinhas” encontra-se no plural, não concordando com o verbo “observou” que se encontra na forma singular. Nesse caso, podemos dizer que houve um desvio da norma padrão em que o sujeito não concorda com o seu verbo, ou vice-versa.

Outro exemplo de desvio, que caberia na mesma regra gramatical de concordância, pode ser visto no seguinte trecho da música intitulada “Baile de favela”, interpretada pelo *funkeiro* Mc João: “*E os menor preparado* tudo pra dançar com ela”.

Observamos que não há concordância na sentença, temos aqui desarmonia entre as partes que compõem a oração. O artigo “os” não concorda com o sujeito “menor”, que está no singular, nem com o particípio “preparado”, que também se encontra na sua forma singular. Nesse caso, não temos o que William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2003, p. 359) postulam como concordância. Para esses autores, “além do adjetivo, outras palavras – artigos, pronomes adjetivos, numerais e particípios – também concordam em gênero e número com o substantivo a que se referem”. No exemplo, notamos que não houve concordância.

Assim, a normatividade da língua não foi considerada pelos autores da letra.

Observe que, para o tratamento dos dados, não seguimos a ordem das classes de palavras ou a análise sintática como elas nos são apresentadas nos livros didáticos de língua portuguesa. À medida que apresentamos os trechos das letras das músicas fazemos as devidas inferências em relação à falta de normatividade presente.

Dando sequência à nossa exemplificação, os trechos das músicas apresentadas abaixo pertencem ao gênero musical "sertanejo universitário". A primeira citação é interpretada pela dupla formada pelos cantores Henrique e Juliano, intitulada "Cuida bem dela". Observe o trecho: "Se ela quis ficar contigo. *Faça ela feliz, faça ela feliz*".

Observe que, no exemplo acima, o verbo "faça" vem seguido do pronome "ela". Nesse trecho da música, o pronome "ela" não está de acordo com o ensino da norma. Percebe-se aqui, que nesse caso, o pronome "ela" funciona como complemento do verbo fazer. No entanto, os pronomes pessoais do caso reto nas formas eu/tu/ele/nós/vós/eles, segundo Evanildo Bechara (2005), "funcionam como sujeito" e não como forma de complemento verbal, no caso um objeto direto. Assim, para que ocorresse um ensino profícuo da normatividade nesse trecho, o correto seria: "Faça-a feliz".

No exemplo a seguir, no trecho da música "O que você vai fazer", interpretada pelos sertanejos Fernando e Sorocaba, encontramos marcar de linguagem muito informal. No trecho extraído dessa música, o desvio da norma acontece em relação à concordância verbal. Vejamos: "*As razões que me impedem de estar com você vai além de te amar. Vai além de querer*".

O substantivo "razões" não concorda com o verbo "vai". O correto seria que a dupla cantasse "as razões vão além", de acordo com a norma culta padrão, o sujeito no plural pede um verbo no plural.

Seguindo ainda esse mesmo gênero, no trecho da música "Seu polícia", da dupla sertaneja Zé Neto e Cristiano, encontramos outro problema de desvio da norma culta, envolvendo o uso dos pronomes, vejamos: "*Me afogando no álcool*".

Vejamos que, principalmente para quem canta, ou para um sujeito que não conhece a língua, falta a percepção do desvio. No entanto, de acordo com o ensino normativo, não se inicia frases com pronomes pes-

soais oblíquos átonos. Porém, o emprego do pronome átono no início das frases é muito comum no português falado no Brasil. Segundo Maria Luíza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Nogueira Pontara (2013, p. 294), “os pronomes oblíquos átonos atuam, sintaticamente, como complementos de verbos”. Ainda de acordo com as autoras, a colocação pronominal ocorre em três casos:

Quando o pronome oblíquo vem antes do verbo, diz-se que ocorreu uma próclise nominal [...]. Quando aparece após o verbo, diz-se que ocorreu uma ênclise pronominal [...]. Quando aparece entre o radical e desinência das formas verbais do futuro do presente e do futuro do pretérito, diz-se que ocorreu uma mesóclise. (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2013, p. 295)

Porém, nos casos de próclise, há a necessidade de uma palavra tônica, colocada antes do verbo, que acaba por atrair o pronome. Portanto, como o pronome inicia a frase, temos um “me” que não se encaixa em nenhuma das normas acima, fugindo assim da variante-padrão do português escrito.

Diante dessas observações e reflexões, algumas considerações deverão ser feitas. Primeiramente, não optamos em analisar determinadas classes de palavras ou análises sintáticas inteiras na sua mais alta complexidade. O intuito é sempre diversificar, uma vez que podemos observar que as músicas possuem muitas formas e diversas possibilidades de análise.

Para muitos teóricos, dentre eles Joaquim Matoso Câmara Júnior (2011) e Carlos Franchi (2013), as atividades linguísticas se dão nas situações cotidianas de comunicação, na família e na comunidade dos alunos, o que pode se reproduzir na escola, se esta se tornar um espaço de interação social, que implique principalmente o diálogo e a contradição; pois somente assim se cria o “saber linguístico das crianças, dessa *gramática* que interiorizam no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas”. (FRANCHI, 2013, p. 95)

Segundo esse autor não se trata de aprender e/ou apreender uma série de normas gramaticais, mas levar os alunos a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem, a operar sobre sua própria linguagem, praticando os fatos gramaticais de sua língua.

Por fim, os dois subgêneros musicais escolhidos estão, realmente, dentre os gêneros mais ouvidos pelos alunos, além do que podemos estabelecer uma ponte de conhecimento ao trazermos essa realidade para a

sala de aula, com o objetivo de mostrar aos alunos alguns problemas envolvidos com a falta de normatividade dessas letras de músicas.

6. Considerações finais

Retomemos a questão inicial que nos levou a esta pesquisa, a reflexão sobre o ensino da normatividade da língua materna através do ensino da música: percebemos que discutir a gramática normativa em um viés lúdico, sem perder a seriedade de que ensinar norma é relevante, faz-se necessário.

Abordamos ao longo desse trabalho essa relação de ensino, para chegarmos ao caminho que nos levou a metodologia aplicada no tratamento dos nossos dados, para isso foi preciso compreender melhor as variações das compressões sobre o tema "gramática normativa"; por isso, apresentamos as várias perspectivas, dos vários estudiosos do tema.

Além disso, observamos também que os professores de língua materna deveriam, no seu trabalho com a língua na sala de aula, utilizar a música como ferramenta de ensino; porém, não estamos diante de uma tarefa das mais simples, uma vez que na escola existem as mais diferentes variações e os mais variados contextos socioculturais; para Marcos Bagno (2005), “a questão da variação de uma língua está ligada à relação entre a língua e os grupos sociais que dela se utilizam”.

Contudo, reafirmamos que optamos por selecionar trechos de músicas que fogem das análises feitas das músicas de uma vertente mais erudita, porque temos consciência de que isso não se configura como uma maneira de incentivar alunos ou professores a ouvirem somente esse estilo de música. Enfim, fazendo isso, atraímos alunos/professores para uma prática de ensino-aprendizagem que contemple as concepções de ensino de uma gramática normativa que faça sentido, porque a música pode ser utilizada na prática de leitura, escrita e interpretação como viés didático-pedagógico, como já dissemos, abrindo possibilidades para o ensino. Nesse caso enfatizamos que a música nos auxilia no ensino de gramática, de normatividade.

Concluimos que, para Antonio Cilírio da Silva Neto e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (2014 e 2015), há ou podem existir relações no ensino da língua portuguesa com a prática do ensino de música e que, através de análises linguísticas e das variações em contextos de ensino, a gramática como arte e ciência deve ser ensinada de acordo com as neces-

sidades do aluno, cabendo ao professor proporcionar uma educação linguística que ajude o aluno a cumprir plenamente as funções da sua linguagem - como representar o mundo, o pensamento e comunicar, agindo e fazendo agir os outros, e tudo isso com rigor, eficácia e correção e, se possível, arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela Nogueira. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013, v. 3.

ANTUNES, Irlandé. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. São Paulo: Parábola, 2014.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

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

Baile de favela [música] – MC João. Composição: MC João. Gr6 Eventos, 2015. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=kzOkza_u3Z8>.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Princípios de linguística geral*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1973.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagem V*. São Paulo: Atual, 2003.

Cuida bem dela [música] – Henrique e Juliano. Composição: Marília Mendonça, Maraísa, Juliano Tchula, Daniel Rangel. Som Livre, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I9711yyeKkA>>.

CUNHA, Cunha; CINTRA, Luiz Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* 1. ed. 2 reimpr. São Paulo: Parábola, 2013.

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: _____. *Manual de linguística*. São Paulo: Parábola, 2009.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009, p.199-226.

MORAES, Welder de Oliveira; VENTURA, Acácia de Fátima. A música ambiente e o comportamento de compra do consumidor. *Revista Tecnológica da Fatec Americana*, vol. 1, n. 1, p. 30-43, 2013. Disponível em: <http://fatec.br/revista_ojs/index.php/RTecFatecAM/article/view/5/3>.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos de português*. 2ª edição. São Paulo: Unesp, 2011.

O bonde passou [música] – MC Gui. Composição: MC Gui. Universal Music, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LvjDq2pB7bc>>.

O que ce vai fazer [música] – Fernando e Sorocaba. Composição: Sorocaba e Caco Nogueira. Som Livre, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EDZMX6A05m4>>.

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

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Parábola, 2011.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Unesp, 2002.

Seu polícia [música] – Zé Neto e Cristiano. Composição: Matheus Fide-

lis e Junior Angelim. Work Show, 2015. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=u2C2UU0UpZc>>.

SILVA NETO, Antonio Cilírio da; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. Teoria e ensino de gramática aplicados aos estudos morfológicos no ensino de língua portuguesa. *Almanaque CIFEFIL*, v. XVIII, p. 257-274, 2014.

_____; _____. O ensino de gramática na escola de ensino fundamental na fala de professores. *Almanaque CIFEFIL*, 2015.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: _____. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**RELAÇÕES ENTRE TEXTO E DISCURSO:
ALGUMAS REFLEXÕES**

Ernani da Silva Vargas (UEMS)

(ernanisvargas@gmail.com)

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Maria Leda Pinto (UEMS)

marialedapinto25@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda o tema texto e discurso, trazendo algumas reflexões sobre o assunto. Procuramos discorrer sobre a relação entre autor e interlocutor em meio ao processo de comunicação existente entre texto e discurso. A transformação linguística desses eixos é apresentada, no intuito de se verificar o quão abrangente ela é. O contexto também é estudado, por se fazer necessário para as duas questões, assim como analisa-se a influência direta do conhecimento de mundo do leitor para a formação de sentido. Aborda-se também o entrelaçamento discursivo e textual, verificando a formação do discurso dentro do texto, trazendo a intencionalidade do autor vinculado à compreensão ou interpretação do interlocutor, participante ativo no processo comunicativo.

Palavras-chave: Texto. Discurso. Contexto.

1. Introdução

A necessidade de se comunicar sempre fez parte dos seres humanos. Não importa o grupo em que alguém está inserido ou o local onde reside, está sempre presente formando as relações sociais. Por ser de tamanho alcance, o estudo sobre texto e discurso necessita de uma maior atenção, por se tratar de um assunto presente em mídias de qualquer espécie e em situações relacionais comuns no dia a dia. Todos têm algo a dizer para alguém, e é por isso que esse artigo se faz necessário.

O reconhecimento da delimitação das áreas linguísticas nos faz compreender que esse assunto não se esgotará no presente trabalho, por ser a língua sempre mutável, adaptando-se aos seres humanos em geral. As pessoas se utilizam naturalmente do discurso o tempo todo: ao se comunicar em locais públicos, em suas casas, em encontros casuais, em redes sociais, entre outros, e em cada situação, fazem uso da discursividade

pertinente àquela determinada ocasião. Na relação textual e discursiva não é diferente, seja na esfera oral ou escrita, pois requer percepção do contexto em que está inserida, verificando os recursos linguísticos possíveis de se lançar mão.

As relações sociais são construídas, dentre outros aspectos, por meio de textos e discursos, e por isso este trabalho é realizado, no intuito de se conhecer o funcionamento dessa relação linguística e de que forma as vidas das pessoas são afetadas por dela. Dessa perspectiva, este artigo tem por objetivo abordar o tema texto e discurso, trazendo nossas primeiras reflexões sobre o assunto.

Língua e linguagem são estudadas nesse artigo, com foco na formação textual através dos tempos para a manifestação de discursos em esferas diversas, ligando os seres humanos por meio da comunicação. Evidencia a necessidade de compreensão da relação entre autor e interlocutor, reconhecendo que as bases dos atos linguísticos se fundamentam na ligação entre as partes.

2. A conceituação de texto e discurso

Antes de compreendermos a relação entre texto e discurso, é preciso conceituá-los. Siegfried J. Schmidt (1978) define texto como:

[...] qualquer expressão de um conjunto linguístico numa atividade de comunicação – no âmbito de um jogo de atuação comunicativa – temática orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível. (SCHMIDT, 1978, p. 170)

No *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (2010) há a seguinte definição: "**Texto** *sm.* ‘as próprias palavras de um autor, livro ou escrito’/ XIV *texto* XIV / Do lat. *Textum* -i ‘entrelaçamento, tecido’ ‘con-textura (duma obra)’".

Já quanto a discurso afirma que:

discur-sar, -ivo -o → DISCORRER. **discorrer** *vb.* ‘percorrer, atravessar’ ‘tratar, expor, analisar’ 1572. Do lat. *Discurrere*, de *currere* // **discursar** XVI // **discursivo** 1813// **discurso** XVI. Do lat. *Discursos* -us, de *discursum*, supino de *discurrere*.

Podemos definir o texto como unidade linguística concreta, percebida pela audição (na fala) ou pela visão (na escrita), que possui um sentido e apresenta uma intenção comunicativa. Como exemplos temos uma música, um poema, uma carta, uma charge, etc. O discurso pode ser

compreendido como atividade comunicativa, constituída de texto e contexto discursivo (interlocutores, finalidade, contexto, etc.).

De acordo com o *Dicionário Etimológico* (2016), texto está relacionado à palavra *tecido*, referindo-se à forma como ele se organiza, trazendo consigo um sentido e um contexto em que está inserido. Também discurso é conceituado como ‘discorrer’, ou seja, praticar uma análise sobre determinado assunto. Os dois não são a mesma coisa. Mas a verdade é que um depende do outro, contribuindo mutuamente para que a aplicação de ambos gere o efeito desejado tanto a interlocutores quanto a quem se comunica.

3. *A relação texto e discurso*

O texto é um todo organizado para a comunicação. Desse modo, podemos entender o texto como a materialidade do discurso. Já discurso é uma atividade comunicativa manifestada por meio de textos. O discurso, no caso de texto linguístico, é a palavra em movimento, é o lugar da construção dos sentidos do texto. Uma mesma palavra empregada em diferentes tipos de discurso terá sua significação dependente do tipo de assunto e da formação ideológica do discurso. O discurso materializa o modo de ver o mundo das diferentes classes sociais, com seus interesses e objetivos, que são manifestados por meio da escolha de seus vocábulos e estrutura gramatical, que formam a maneira de uma determinada classe social pensar, em um determinado tempo e espaço. Dito de outra maneira, o texto é a representação da linguagem.

Nota-se que a linguagem, por toda a sua complexidade, demonstra aspectos diversos, se adaptando em toda e qualquer relação humana. Ela existe para suprir as necessidades sociais de se comunicar seja qual for o âmbito, manifestando o pensamento de qualquer que queira transmitir sua intencionalidade textual. Por ser inata ao ser humano, a linguagem é construída ao longo dos tempos, derivando a situação comunicativa em que está inserido o manifestante e sendo percebida como um fenômeno não-estático, mas que se transforma constantemente. A linguagem humana é “um fenômeno externo ao indivíduo, um sistema de hábitos gerados como resposta a estímulos e fixado pela repetição”. (MARTELOTTA, 2012, p. 128)

Conforme já citado anteriormente, o homem faz uso da comunicação todo o tempo, utilizando-a em suas relações interpessoais, perce-

bendo a realidade linguística a que pertence. Não importa a condição econômica, posição social ou grau de instrução, todo ser humano faz uso da língua e é nisso que se inclui o estudo de toda e qualquer linguagem construída e realizada, trazendo consigo os benefícios para que sejam construídas as manifestações linguísticas.

Dessa forma, a sociedade é constituída e baseada na linguagem, firmando-se por meio dela. Outra contribuição relevante trazida pela linguagem é que ela se constitui como instrumento de análise da sociedade, visto que ambas nutriam algumas características que as aproximavam, tais como: “são realidades inconscientes, representam a natureza, são sempre herdadas e não podem ser abolidas pela vontade do homem” (ALKMIM, 2001, p. 27). Vê-se que as interações humanas revelam a cultura em que estão inseridas e isso nos possibilita estudar a sociedade em que se vive.

Nas tentativas feitas para realizar a análise da linguística e seus fundamentos relacionais, a análise transfrástica, por exemplo, não obteve sucesso. A princípio, a análise transfrástica servia para explicar determinados aspectos da frase, mas o fazia recorrendo apenas a ela mesma, não levando em conta o contexto. Para a análise transfrástica, “o texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seria obtida através da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores de texto” (KOCH, 2002, p. 23). O contexto precisa ser levado em consideração para se compreender ou interpretar o sentido em que estão inseridas determinadas sentenças.

Portanto, o contexto é importante para se explicar fenômenos linguísticos, e, claro, a relação entre texto e discurso. O comunicador deve estar atento todo tempo ao contexto em que pretende interagir, verificando qual é o seu interlocutor para fazer uso do texto devido e realizando o discurso que se aplica naquela situação. Também requer um bom uso de elementos da Língua Portuguesa, como a “coesão” e a “coerência”, sendo a primeira “um conjunto de estratégias de sequencialização responsáveis pelas ligações linguísticas relevantes entre os constituintes articulados no texto que podem ocorrer tanto no nível semântico, [...] como no nível sintático”. (OLIVEIRA, 2012, p. 195). E a segunda “diz respeito à construção de sentido textual, seja na perspectiva de produção pelo locutor, seja na recepção da codificação linguística pelo interlocutor”. (OLIVEIRA, 2012, p. 200). O sentido desejado por aquele que emite a mensagem nem sempre é o mesmo que o compreendido por quem a recebeu, por is-

so, ambos agem como interlocutores.

4. A importância da condição do leitor na produção do texto e do discurso

Segundo Mikhail Bakhtin (1981, p. 94), a comunicação é dialógica e intertextual, ou seja, os interlocutores nunca estão sozinhos, quando do processo enunciativo. Para ele, nenhum discurso é original; toda palavra é uma resposta à palavra do outro. E é nesse contexto que se situam as variadas possibilidades de criação e recriação da linguagem. Há a necessidade de interação do leitor com a proposta comunicativa, com a forma linguística apresentada em forma de texto e discurso, finalizando e completando o processo funcional de determinado ato relacional da língua.

Independentemente da comunicação ser verbal ou escrita, quem dirige a palavra deve saber que o que está realizado ali é um “diálogo”, ainda que não seja simultâneo, mas em que se nota-se a presença de pelo menos dois participantes da relação comunicativa. Mikhail Bakhtin (1981, p. 94) apresenta esse conceito de diálogo onde se enfatiza a linguagem, no princípio do interdiscurso, pelo diálogo entre os diferentes discursos, e o da alteridade estabelecida pela interação entre o “eu” e o “outro”.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN 1981, p. 123)

Na relação entre texto e discurso, é imprescindível que haja o conhecimento de mundo por parte do interlocutor, caso contrário, a discursividade do texto pode não ter o efeito pretendido. O sujeito leitor, em seu diálogo com o texto, demonstra seu conhecimento linguístico, suas ideias, opiniões, seus interesses, seu conhecimento prévio de mundo para que isso tudo determine sua leitura em dado momento. Ângela Kleiman (2000) esclarece essa relação:

[...] A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um pro-

cesso inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2000, p. 25)

Roland Barthes (1973) inferia que, além dos significados já conhecidos pelo leitor, outros trajetos de leitura deveriam acontecer para que novos surgissem, fazendo com que quem o lesse, se tornasse em outro autor. Nesse sentido, ele afirma que, “[...] o texto me escolheu, através de toda uma disposição de telas invisíveis, de chicanas seletivas: o vocabulário, as referências, a legibilidade”. (BARTHES, 1973, p. 38)

Com isso, ao se produzir um texto, deve-se ter claramente a quem se quer atingir, para quem estou falando e de forma devo falar, pois não se sabe como alguém pode analisar o que foi dito. O discurso deve ser cuidadoso em trazer as informações e relatos, sempre evidenciando o que pode ser compreendido. Aquele que lê ou ouve o texto e o discurso apresentados pode ser alguém que não possui determinada interação com o tema ou por ser de uma linguagem utilizada inapropriada. É claro que a responsabilidade do leitor faz a diferença. A interpretação, consciência e olhar do leitor deverão entrar ativamente no processo para que esse texto tenha um efeito maior. Roland Barthes (1973) afirma:

[...] um tecido sempre tomado por um produto, um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido, nós acentuamos agora no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse sentido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 1973, p. 82)

O contexto histórico/cultural deve ser levado em consideração ao se produzir determinado texto e discurso. Há uma relação íntima entre a produção intencional do autor e o conhecimento prévio linguístico do leitor. O discurso deve ser adequado de acordo com o contexto, buscando uma compreensão devida do interlocutor, interagindo nesta situação comunicativa. Ângela Kleiman (1996) diz:

[...] perceber a estrutura do texto é chegar até o esqueleto, que, basicamente, é o mesmo para cada tipo textual. Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade, através da interação. (KLEIMAN, 1996, p. 92)

Um assunto poderá possibilitar duas ou mais visões. A intencionalidade discursiva é que faz a todo diferencial, pois a concepção do que é dado no texto pode ser mais bem definida quando o autor faz um melhor uso dos recursos linguísticos que lhe estão disponíveis. Para Ângela Kleiman (2000, p. 25), “[...] essencial à compreensão é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências ne-

cessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente”. Já para Juracy Assmann Saraiva (2001), o leitor “[...] faz o texto falar e, embora esse estabeleça limites às possibilidades interpretativas, é o leitor quem o reconstitui, vinculando as significações à sua condição de sujeito histórico e culturalmente determinadas”. (SARAIVA, 2001, p. 2)

Também na relação entre texto e discurso, significante e significado são levados em conta, quando a intertextualidade e a interdiscursividade se intensificam no decorrer da prática textual e discursiva e o interlocutor transforma todas essas informações dentro do que possui sobre o assunto que está sendo tratado. Essa presença de vários textos dentro de um mesmo texto enriquece o discurso, facilitando o que é apresentado ao leitor. Para Mikhail Bakhtin (1981, p. 41):

[...] a literatura não é produzida como objeto de estudo estanque, imanente e cristalizado, mas, sim, como constante diálogo entre textos e culturas, constituindo-se a partir de permanentes processos de retomadas, empréstimos e trocas. Ao estudar o romance do século XX, esse autor apresenta a noção de diálogo – diálogo ao mesmo tempo interno e externo à obra, que estabelece relações com as diferentes vozes internas e com os diferentes textos sociais.

Como se vê, o texto e o discurso chegam ao seu interlocutor se o discurso for eficiente, e com habilidade, pode-se, então, produzir resultados impressionantes, dependendo do uso dos recursos linguísticos devidamente. Jean Paul Sartre (1948), em relação a isso, diz que “[...] esperanças, temores, hábitos de sensibilidade, da imaginação e até mesmo da percepção; enfim, aos costumes e valores recebidos, a todo um mundo que o autor e leitor têm em comum”. (SARTRE, 1948, p. 59)

O efeito plurissignificativo é relativamente normal, pois depende da concepção do interlocutor. Um texto não é produzido em vão, ele possui intencionalidades, requer habilidades e a discursividade presente demonstra a pretensão daquele que escreve. Muitos discutem que o texto não pode ter opiniões e pontos de vista, mas a verdade é que nenhum texto é isento, e mesmo que o autor não queira, os traços deixados são sempre resultados de quem o lê. Para Isabel Solé, “[...] o leitor é um sujeito que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios”. (1998, p. 18)

Os recursos linguísticos presentes no texto devem ser compreendidos devidamente pelo leitor, que entende a intenção discursiva presente. Ao conseguir esse entendimento, alcança-se o que é pretendido, pois os objetivos textual e linguístico obtiveram êxito por alcançar a interpretação do leitor/ouvinte. Segundo Isabel Solé, o leitor necessita “[...] do-

minar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. [...] Também se supõe seja um processador ativo do texto”. (SOLÉ, 1998, p. 24). O leitor pode formar um novo sentido por meio de uma interpretação baseada em seu conhecimento de mundo.

Hoje, o texto passou por transformações por ser definido como a materialização do discurso, possibilitando à linguagem alcançar diversos patamares por romper barreiras. O que se vê atualmente é a preocupação de que haja a expansão dos limites para texto e discurso. Há a ousadia de se atingir o maior número possível de leitores, e para isso é preciso a competência linguística por parte do autor e também, concomitantemente, a capacitação do leitor em compreender o que lhe é fornecido. Para Maria José Rodríguez Faria Coracini (1985, p. 14), “[...] o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções”.

5. A transformação da relação entre texto e discurso

O texto e o discurso se deslocaram de forma significativa por meio dos últimos tempos. Essa alteração de cenário deve acompanhar as pessoas, que também sofrem mudanças pelas concepções de mundo absorvidas por elas. A expressividade da relação textual e discursiva ganha contornos mais inclusivos, buscando todos os públicos, por verificar a necessidade de todos em se comunicar. A língua, como fenômeno estudado, é estudada em seu todo para que as abordagens e conceitos analisem o objeto, trazendo à tona os dados da linguagem. O que se deve ter em mente é o princípio dos estudos de linguística até chegar aos dias de hoje.

A matéria da linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. (SAUSSURE, 2006, p. 13)

Ferdinand de Saussure (2006) também trouxe a primeira definição de língua, delimitando a diferença entre ela e a linguagem:

[...] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p. 16)

A complexidade da língua se dá devido às inúmeras situações em que é manifestada, atendendo a cenários diversos, contextos sociais ou tipo de pessoa. Ela se estende por todas as esferas, trazendo consigo os detalhes de determinada cultura e a forma como se organiza nos grupos linguísticos espalhados pelo mundo. Enfim, o texto e o discurso vão muito além da escrita e da oralidade, simplesmente, podendo ser subjetivos em tantas situações comunicativas.

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. etc. Ela é apenas o principal desses sistemas. (SAUSSURE, 2006, p. 24)

Retomando a definição de texto, verifica-se sua função em determinada circunstância e sua utilidade nas relações sociais. É um recurso que pode ser implícito ou explícito, revelando o sentido pretendido em certa situação comunicativa. O texto e o discurso revelam-se como necessários em todo o tempo, formando cidadãos e expressando a linguagem presente em comunidades diversas.

[...] o conceito de texto se refere a uma unidade linguística de sentido e de forma, falada ou escrita, de extensão variável, dotada de textualidade, ou seja, de um conjunto de propriedades que lhe conferem a condição de ser compreendido pela comunidade linguística como um texto. Assim podemos dizer que o texto é a unidade comunicativa básica, aquilo que as pessoas têm a declarar umas às outras. Essa declaração pode ser um pedido, um relato, uma opinião, uma prece, enfim, as mais diversas formas de comunicação. (OLIVEIRA, 2012, p. 193)

Na década de 60, devido às questões sociológicas, históricas e filológicas que surgiam, a “escola francesa de análise do discurso” nasce no intuito de trazer uma abordagem interdisciplinar, mas que vem imbuída de influências da linguística, da psicanálise e do materialismo histórico, buscando formular uma abordagem discursiva dos processos ideológicos. Helena Hathsue Nagamine Brandão (2002) afirma que:

Pêcheux (1977) desenvolve uma crítica marxista da concepção foucaultiana do discurso, considerada do ponto de vista da categoria da contradição e conclui sobre a necessidade “de uma apropriação do que o trabalho de Foucault contém de materialista”. É justamente visando a uma articulação entre a concepção de discurso de Foucault e uma teoria materialista do discurso que Pêcheux e Fuchs (1975) preconizam um quadro epistemológico geral da análise do discurso que englobe três regiões do conhecimento: 1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações; 2) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; 3) a teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Ainda quanto a isso, passa a se rever a questão da linguística que inclui texto e discurso, verificando novos conceitos referentes às intenções presentes na comunicação. Um novo caminho é trilhado com o objetivo de compreender as questões linguísticas existentes. É feita uma confrontação de texto, analisando automaticamente o discurso. Uma das críticas da época, Maria José Rodríguez Faria Coracini (2007, p. 34) afirma que “Pêcheux mostrou-se – e se mostra pelos textos que deixou – um filósofo disposto a se autocriticar e a rever suas propostas teórico-metodológicas”.

Nesse instante, tem-se a apresentação do conceito dos estudos da análise do discurso, caracterizada por ser “o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado” (MAINGUENEAU, 1997). Os fenômenos linguísticos são vistos de uma forma mais abrangente e não mais tão estáticos como eram. É verificada a necessidade de estudar a língua não somente pelos aspectos gramaticais, mas fazer a associação dela ao seu aspecto linguístico, e aos seus elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos.

O “discurso”, que é “efeito de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 2001, p. 21), se caracteriza como uma atividade que não é somente linguística, mas sócio-histórica. Por isso, o “discurso” não poderá ser confundido com o texto, devido ao discurso ser materializado por meio desses textos, independente de serem orais ou escritos e estando de acordo com as diferentes esferas de atuação dos sujeitos, se caracterizam como produto sócio histórico desse processo.

Portanto, ao falarmos de discurso, devido aos estudos linguísticos, há um deslocamento de sentido, que, antes, era compreendido estar presente apenas na língua, mas que agora constitui o sujeito como de fundamental importância no processo de comunicação. Esse “sujeito” deve ser compreendido como aquele formado ideologicamente em sua realidade social. A esse respeito, Maria José Rodríguez Faria Coracini (2007) diz:

Como consequência do funcionamento da ideologia, que atua no inconsciente coletivo, ocorre o assujeitamento do sujeito que, interpelado como sujeito ideológico, percebe-se, ilusoriamente, no exercício de sua livre vontade, conduzido, sem saber, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das classes sociais antagonistas do modo de produção, o que é assegurado pelo que Althusser (1970) denominou “aparelhos ideológicos do Estado”. O embate de forças em confronto na conjuntura característica de uma dada formação social em um dado momento constitui a formação ideológica. (CORACINI, 2007, p. 165)

A relação entre texto e discurso compreende vários aspectos intrínsecos em um e em outro, mas que cada uma continua exercendo sua função específica. Ao falarmos do texto, observado dentro do discurso, compreendemos que é por meio do primeiro que o segundo se manifesta, porém, para a análise do discurso, o texto tem uma complexidade muito maior.

Quando pensamos o texto pensamos: em sua materialidade (com sua forma, suas marcas e seus vestígios); como sua historicidade significante e significada (e não como “documento” ou “ilustração”); como parte da relação mais complexa e não coincidente entre memória/discurso/texto; como unidade de análise que mostra acentuadamente a importância de se ter à disposição um dispositivo analítico, compatível com a natureza dessa unidade. (ORLANDI, 2008, p. 12)

Analisando por meio da análise do discurso, o que o autor “quis dizer” já não basta, pois, como já foi dito, o “sujeito” deve perceber a intencionalidade discursiva do autor e, para isso, o conhecimento de mundo por parte do interlocutor é base fundamental na construção tanto de texto quanto de discurso. Nessa construção, deve haver o respeito à formação ideológica, política, social e intelectual com quem se está mantendo a comunicação. Tudo isso é possível quando elementos de textualidade são usados devidamente conforme a situação cotidiana encontrada. Não basta apenas querer dizer, há de se saber a quem dizer e de que forma falar. A materialidade do texto se constitui ao formar o discurso objetivando chegar ao receptor da mensagem de maneira perfeita, sem interpretações incorretas.

A análise do discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nessa opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. (ORLANDI, 2008, p. 21)

Enquanto na linguística textual se estuda a estruturação, organização e elementos de textualidade presentes na intenção de atingir a compreensão e interpretação do texto, a análise do discurso não é assim, é realizada de maneira diferente, pois ela “ocupa [...] esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão”. (ORLANDI, 2008, p. 21)

6. Considerações finais

A língua é infinita, e sua vasta complexidade faz com que estudá-la seja um desafio, em qualquer aspecto que se apresente. A transformação que ela permite sofrer através dos tempos traz interesses de tantos estudiosos para pesquisar fenômenos linguísticos de toda e qualquer espécie, e mesmo assim em nenhum momento se encerram os dados. As constatações são de que a cada vez que alguma informação nova vem à tona vemos que precisamos conhecê-la em maior intensidade.

Essa infinidade de áreas presentes na língua demonstra que é necessária a escolha de um determinado aspecto para tentar compreendê-lo. Por isso, quando falamos que texto e discurso são áreas afins, porém distintas, é preciso um olhar mais aprofundado e cuidado para penetrar em conhecimentos mais específicos relacionados a esses assuntos. O que se percebeu por meio deste artigo é que um trabalha juntamente com o outro, completando funções e sentidos, trazendo percepções necessárias para compreensão dessa área de comunicação da língua.

O texto tem ganhado realces através dos anos, demonstrando uma nova funcionalidade, formando uma nova rede de sentidos que permeiam áreas dentro da gramática, seja na semântica, na fonética, na sintaxe ou na morfologia. Não basta conhecer palavras apenas, mas a dinamicidade textual presente em determinados canais de comunicação. Seja qual for o lugar ou a situação, o texto atual é mais cuidadoso, preocupado e atento ao que está acontecendo na transformação da língua. Autores têm mudado suas visões a respeito de aspectos sociais, ideológicos e políticos, observando a quem, por que e de que forma se escreve.

O discurso, que se materializa no texto, traz consigo toda a expressão do autor, que busca fazer com que o interlocutor esteja dentro do contexto apresentado, compreendendo a ideia e pretensão presentes na elaboração discursiva. A ciência da língua nos permite esse aprofundamento na compreensão da ligação entre os elementos discursivos para produzir sentido. Os tipos de discursos que se construíram através dos tempos demonstram o quanto os linguistas têm tido trabalho para analisar os fenômenos presentes nas questões sócio históricas.

Um assunto não pode ser deixado de lado ao se falar de texto e discurso: contexto. Uma única frase ou mesmo uma palavra podem assumir sentidos diferentes, dependendo do lugar em que é colocada e a quem se dirige. Por isso, há tanto cuidado ao se elaborar textos e discursos por parte de produtores textuais, procurando ser bem compreendido.

No entanto, devido ao alto nível de analfabetismo funcional, muitas vezes há grande confusão em se saber em quê aquela fala está contextualizada. Com toda a pluralidade de significações, o contexto é determinante para uma comunicação efetiva, e o leitor deve estar atento a isso.

A língua, por não ser estática, mas dinâmica, requer atenção nos estudos referentes a ela. Ela compreende os âmbitos da comunicação e o homem, por mais indouto que seja, faz uso dela para interagir com o meio, e o objeto de estudo nesse trabalho compreende esses detalhes. Aqueles que têm feito bom uso do texto e do discurso sabem bem os efeitos que eles possuem, devido ao impacto da linguagem nas relações sociais. Quando se avança nesse sentido, buscando compreender a funcionalidade de todo processo envolvendo as práticas textuais e discursivas, obtém-se uma prática competente no uso da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1, p. 21-47.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

CORACINI, Maria José Rodríguez Faria. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1985.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

DICIONÁRIO etimológico. Tecido. Disponível em:

<<http://www.dicionarioetimologico.com.br/tecido>>. Acesso em: 16-10-2016.

- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1996.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad.: Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- OLIVEIRA, Mariângela Rios de. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Linguística textual*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- SARAIVA, Juracy Assmann. *Leitura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SARTRE, Jean Paul. *Que é a literatura*. São Paulo: Ática, 1948.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Orgs.: Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHMIDT, Siegfried J. *Texttheorie. Problem der sprachlichen Kommunikation*. München: Wilhelm Fink, 1973.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:
RESSIGNIFICANDO O GÊNERO CONTO
POR MEIO DA MULTIMODALIDADE**

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

Patrícia Lima Domingos (UEMS)
patydomingos12@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar uma experiência vivida pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental II em uma escola pública localizada na área central de Campo Grande (MS), por meio da qual destacamos a importância da leitura e da ressignificação do gênero narrativo conto, através da produção de textos multimodais. Acreditamos que atualmente não basta apenas ler e escrever, é preciso que o aluno utilize a língua como um instrumento de interação e reconstrução de sentidos. Como suporte teórico desse trabalho recorremos à *Base Nacional Comum Curricular* (2015) e aos autores, Bill Cope e Mary Kalantzis (2006), Ângela Kleiman (2005), Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2012), Vilson José Leffa (1998), Roxane Rojo (2009, 2012). As atividades realizadas proporcionaram aos alunos diferentes formas de leitura, que os levaram a produzir novos textos com o auxílio da tecnologia, reforçando assim a importância das múltiplas linguagens na contemporaneidade.

Palavras-chave: Leitura. Multimodalidade. Ressignificação.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa tem sofrido mudanças em relação à leitura e à produção textual, deixando de valorizar somente a escrita, mas também as variadas linguagens. Os gêneros multimodais tornaram-se de grande relevância para aprimorar a competência comunicativa dos estudantes tanto no meio social em que estão inseridos quanto nas situações escolares, marcadas pela perspectiva dialógica e interativa da linguagem.

Este artigo tem por objetivo compartilhar uma experiência vivida pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental II em uma escola pública localizada na área central de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, por meio da qual destacamos a importância da leitura e da ressignificação do gênero conto, através da produção de textos multimodais.

Desenvolvemos uma sequência didática, a partir do conto "Um

Apólogo", de Machado de Assis, com atividades que proporcionaram aos alunos diferentes formas de leitura (conto, vídeo, música, imagem), que os levaram a refletir sobre a linguagem e produzir novos textos com o auxílio da tecnologia (paródia, vídeo, história em quadrinhos, dramatização) reforçando assim a importância das múltiplas linguagens na contemporaneidade.

Como suporte teórico desse trabalho recorremos aos autores, Bill Cope e Mary Kalantzis (2006), Ângela Kleiman (2005), Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2012), Vilson José Leffa (1998), Roxane Rojo (2009, 2012) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2015).

Assim, o principal objetivo dessa proposta é contribuir para ampliar as competências comunicativas dos estudantes do ensino fundamental, por meio da apresentação desse gênero narrativo e da construção de sentidos por meio de textos multimodais.

2. A leitura na sala de aula

Para Vilson José Leffa (1998, p. 10), ler é reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

De acordo com Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006, p. 216), a leitura é uma atividade de construção de sentidos, que pressupõe a interação autor-texto leitor, na qual está em jogo não só as pistas e sinalizações que o texto oferece, como também o conhecimento do leitor.

Sendo assim, ler não é apenas decodificar símbolos. A leitura é um processo de construção de significados que leva em conta as diferenças individuais das pessoas, suas possibilidades de aprender, já que seus conhecimentos cognitivos são diferentes e compreensão da leitura depende também do conhecimento de mundo do leitor.

A *Base Nacional Comum Curricular* (2015, p. 30) ressalta que:

A tarefa do letramento abrange a construção de saberes múltiplos que permitam aos estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação. Essa atuação requer autonomia de leitura nos diversos campos e suportes e preparos para produzir textos em diferentes modalidades.

Faz-se necessário tratar a língua como instrumento de comunicação e diante disso elencar o texto como ponto de partida para a alfabetização e letramento. Nesse tocante a diversidade textual torna-se essencial para um trabalho que possa atingir o atual contexto, inúmeras são as possibilidades para que a criança se aproprie de textos circulantes em diferentes setores sociais. Alguns autores intitulam esse processo como “alfabetizar letrando”, tem essa nomenclatura porque se torna capaz de envolver a criança em situações de leitura e de escrita reais.

Roxane Rojo (2009), aponta que:

[...] trabalhar com a leitura e a escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. (ROJO, 2009, p. 118)

Torna-se essencial, portanto que o processo de letramento verdadeiramente aconteça a fim de lhe proporcionar a inserção no mundo social, cultural e científico, pois é por meio da leitura e escrita o ser humano tem acesso a todo universo cultural. Não é possível então separar a alfabetização do letramento, constituem-se processos distintos, mas que deverão acontecer concomitantemente, de forma a garantir que a criança adquira a língua escrita em sua totalidade, aprendendo produzir e ser leitora de textos, compreendendo as competências leitoras presentes em todos os gêneros textuais.

3. A teoria da multimodalidade

A multimodalidade se constitui a partir do princípio de que toda significação é feita da inter-relação entre vários meios semióticos. Na linguagem oral, o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, o silêncio. Em outros contextos de significação, como o meio digital, consiste na junção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos etc., em que cada um pode possuir significados que se somam aos outros meios, na configuração do sentido total.

Roxane Rojo (2012) afirma que as práticas multiletradas se dão em meio à interatividade, com a colaboração dos sujeitos envolvidos na situação de comunicação. Nas práticas multiletradas não existem relações de poder delimitadas, os sujeitos tornam-se produtores de conhecimento

e o disseminam no ciberespaço, de forma a oportunizar a modificação, complementação e mescla de outras linguagens e cultura a esse objeto de conhecimento.

Isso significa que para o aluno conseguir atribuir significados nas suas leituras e nas suas produções é preciso ser capaz de produzir textos multimodais, já que as práticas de leitura e de escrita estão relacionadas e se misturam.

Nesse sentido, “é de fundamental importância que as escolas ensinem aos alunos ‘novas formas de competências’ que lhes permitam lidar com esse universo de letramentos diversos”. (COPE & KALANTZIS, 2006)

4. Sequência didática

Para a realização desta proposta foram utilizadas seis aulas de língua portuguesa.

4.1. Primeiro momento: Conhecimento prévio

A professora perguntou aos alunos se eles conheciam Machado de Assis, sua vida, os temas e a linguagem presente em suas obras a fim de iniciar a reflexão sobre a leitura de um de seus contos e também lhes apresentou algumas características marcantes que fazem de Machado um autor de renome na literatura brasileira.

4.2. Segundo momento: Conto

A professora utilizou o projetor integrado a fim de passar slides explicativos sobre “conto” com alguns exemplos mostrando a estrutura, as características e a finalidade desse gênero textual.

*Conto*⁷¹: É uma narrativa curta. O tempo em que se passa é reduzido e contém poucas personagens que existem em função de um núcleo.

71 Disponível em: <<http://www.infoescola.com/redacao/conto>>. Acesso em: 15-10-2016.

É o relato de uma situação que pode acontecer na vida das personagens, porém não é comum que ocorra com todo mundo. Pode ter um caráter real ou fantástico da mesma forma que o tempo pode ser cronológico ou psicológico.

*Apólogo*⁷²: Gênero alegórico que ilustra um ensinamento de vida através de situações semelhantes às reais, envolvendo pessoas, objetos ou animais, seres animados ou inanimados.

Os apólogos têm o objetivo de atingir os conceitos humanos de forma que os modifique e reforme, levando-os a agir de maneira diferente. Os exemplos são utilizados para ajudar a modificar conceitos e comportamentos humanos, de ordem moral e social.

4.3. Terceiro momento:

Conto “Um Apólogo”, de Machado de Assis

Como ponto de partida a professora apresentou aos alunos o conto “Um Apólogo” de Machado de Assis⁷³:

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

– Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma cousa neste mundo?

– Deixe-me, senhora.

– Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável! Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

– Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha.

Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

– Mas você é orgulhosa.

– Decerto que sou.

– Mas por quê?

– É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

– Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

72 Disponível em: <<http://www.infoescola.com/redacao/fabula-parabola-e-apologo>>. Acesso em: 15-10-2016.

73 Extraído do livro *Para Gostar de Ler*, vol. 9 – Contos. São Paulo: Ática, 1984, p. 59.

– Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

– Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

– Também os batedores vão adiante do imperador.

– Você é imperador?

– Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e infimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana – para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

– Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

– Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

– Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aíficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

– Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

4.4. Quarto momento: Análise do conto

A professora solicitou aos alunos que relesem o conto se atendo para os seguintes questionamentos:

Sobre o texto:

- Por que o texto recebe esse título?
- A linguagem utilizada é considerada antiga ou atual? Justifique.
- O texto foi escrito na norma padrão. Que trechos justificam essa afirmação.
- Há palavras desconhecidas no texto? Se necessário, consulte um dicionário e tente entendê-las a partir do contexto.

Sobre a história:

- Quais são as personagens da história? E as suas características?
- Qual acontecimento ao final da história que faz com que a linha se considere mais importante que a agulha?
- Que sentido tem a frase: “ eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária! ”
- Qual a moral da história?

4.5. Quinto momento: Vídeo

Após a leitura e análise do texto os alunos fizeram uma nova leitura do conto através de um vídeo. Durante a exibição puderam observar a história contada a partir de uma outra perspectiva, fazendo assim uma relação entre a linguagem utilizada num texto escrito e num texto multimodal, percebendo que em qualquer contexto comunicativo os discursos e os interlocutores dialogam.

4.6. Sexto momento: Reflexão

Nessa etapa houve uma discussão sobre os aspectos linguísticos, semânticos e o contexto comunicativo apresentados no texto e no vídeo, sobre a forma como cada um narra a história e os alunos puderam verificar pelos exemplos que a partir de um texto se pode produzir outros, desde que consigam atribuir significados à leitura realizada.

4.7. Sétimo momento: Produção textual em grupo

Os alunos trabalharam em grupo. Para isso, a professora sugeriu que produzissem um novo texto, semelhante ao texto lido, reproduzindo o apólogo em versões atuais, escolhendo a linguagem ideal, utilizando para isso as múltiplas linguagens em textos multimodais (paródias, charges, cartazes, vídeos de animação e dramatizações) com a temática “quem são a agulha e a linha nos dias de hoje”.

Para Ângela Kleiman (2005, p. 48), o texto na mídia hoje é um texto multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral.

Para a realização dessa atividade os alunos se reuniram em grupos de quatro, utilizaram recursos midiáticos e tecnológicos como: câmera digital, *Smart Phones*, *Movie Maker*, *Power Point*, *You Tube* entre outros. E os produtos finais foram enviados para a professora por meio de *e mail*, *WhatsApp* ou *links* e posteriormente apresentados à turma e à coordenação pedagógica.

5. Considerações finais

A sequência didática aqui apresentada refere-se ao gênero “conto”, porém qualquer gênero pode ser trabalhado dessa forma. E é de extrema importância que os gêneros sejam assim explorados, visando uma maior compreensão das informações e mensagens contidas, ampliação da forma de expressão e percepção da função da gramática atrelada à intencionalidade do autor/falante.

Durante a execução desta proposta, percebemos que o enfoque tradicional centrado no professor não permite ao aluno fazer inferências,

comparações, formular hipóteses nem as relacionar com o conteúdo ensinado, já quando se é trabalhado com as multimodalidades oportuniza aos alunos produzir seus textos a partir da construção de sentido que se faz sobre determinado assunto.

Este trabalho respondeu às questões que se propôs analisar, experimentando formas de transpor para o contexto pesquisado a aplicabilidade da teoria em atividades práticas em sala de aula de Língua Portuguesa, como: a interpretação de diferentes gêneros textuais, inserção das tecnologias digitais, construção de sentidos e interação entre os sujeitos nos ambientes comunicacionais.

Para finalizar a proposta da sequência didática, os alunos elaboraram e apresentaram (vídeo, história em quadrinhos, paródia, dramatização, cartazes) utilizando como recurso as mídias digitais, textos multimodais, observando os sentidos empregados e os gêneros textuais utilizados.

Consideramos que as atividades propostas na sequência didática, foi uma oportunidade de reflexão, que despertou a criticidade e a interação entre os sujeitos envolvidos. Verificamos ainda que existe uma gama de possibilidades a serem exploradas e que este estudo além de oportunizar uma reflexão das metodologias adotadas para o ensino de produção textual em ambientes comunicacionais para os alunos do ensino fundamental, também poderá contribuir para pesquisas futuras, por meio dos dados coletados e das abordagens teóricas apresentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10-10-2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. Ministério da Educação. Campinas: UNICAMP, 2005-2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compre-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ender os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

ROJO, Roxane. *Letramento múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

———. *Escola conect@ad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

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

**RETEXTUALIZANDO NARRATIVAS DE AVENTURA:
NOVAS POSSIBILIDADES DE LEITURA**

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Patrícia Lima Domingos (UEMS)

patydomingos12@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar uma sequência didática vivenciada pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental II em uma escola pública localizada na cidade de Campo Grande (MS), por meio da qual ressaltamos a importância da leitura e da retextualização de narrativas de aventura através da produção de vídeos. Na contemporaneidade a leitura deve fazer parte do cotidiano do aluno, levando-o a refletir e a utilizá-la em diferentes contextos. Como suporte teórico desse trabalho recorreremos à *Base Nacional Comum Curricular* (2015) e aos autores, Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), Vilson José Leffa (1998), Luiz Antônio Marcuschi (2010) Roxane Rojo (2012), Ana Elisa Ribeiro (2016) entre outros. A proposta realizada oportunizou aos alunos momentos de leitura, de conhecimento, de reflexão, levando-os a retextualizar textos com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chave: Leitura. Narrativas de aventura. Retextualização.

1. Introdução

Atualmente o ensino da língua portuguesa propõe inovações e inúmeros desafios relacionados à leitura, à compreensão e à produção textual. A internet está presente no dia a dia do aluno, permitindo novas possibilidades de aprendizagem. O ensino deve caminhar ao lado da tecnologia, fazendo dela sua aliada em busca da construção do saber, e do fazer em sala de aula.

Este trabalho tem por objetivo relatar uma sequência didática vivenciada pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental II em uma escola pública localizada na cidade de Campo Grande (MS), por meio da qual ressaltamos a importância da leitura e da retextualização de narrativas de aventura através da produção de vídeos.

Desenvolvemos a sequência didática, a partir de um questionamento sobre o conceito de narrativa e de aventura, depois realizamos a análise de filmes e de textos relacionados ao gênero. Tivemos contato com a literatura com atividades que proporcionaram aos alunos diferentes formas de leitura (texto, filme, capa de livro, resenha, imagem, som),

que os levaram a refletir sobre a leitura, encerrando com a produção de um texto escrito e de um vídeo, reforçando assim a importância das diferentes leituras e do uso das múltiplas linguagens nos dias atuais.

Como suporte teórico desse trabalho recorreremos à *Base Nacional Comum Curricular* (2015) e aos autores, Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), Vilson José Leffa (1998), Luiz Antônio Marcuschi (2010) Roxane Rojo (2012), Ana Elisa Ribeiro (2016) entre outros.

Assim, o principal objetivo dessa proposta é permitir que o aluno entre no mundo da leitura através das narrativas de aventura e a partir dela faça uma retextualização. O aluno precisa perceber que para transformar um texto original num outro gênero se faz necessário a adequação das suas características, da sua estrutura, da sua linguagem e da sua intenção comunicativa.

2. Leitura de texto em sala de aula

Para Vilson José Leffa (1998, p.14), a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento que possui do mundo.

Quando o aluno consegue relacionar aquilo que lê com a sua vivência está desenvolvendo a sua habilidade de leitura. Nem sempre um mesmo texto é interpretado, é entendido da mesma forma, porque o conhecimento de mundo de seus leitores nem sempre são iguais. É preciso utilizar, por isso, estratégias de leitura diferenciadas a fim de alcançar todos os leitores.

A *Base Nacional Comum Curricular* (2015, p.38) afirma que:

A progressão dos conhecimentos relacionados ao eixo da leitura é estabelecida, considerando-se a participação dos/as estudantes em eventos de leitura compartilhada, exercitando-se a compreensão por meio da escuta e da experiência de leitura silenciosa, da leitura de textos integrais e autênticos em todas as etapas da educação básica, bem como a compreensão da construção tipológica dos gêneros (o narrar, o argumentar, o expor, o instruir, o relatar). Considera-se, ainda, o grau de complexidade dos textos, que requer estratégias de leitura diferenciadas.

Ann Lesley Brown (1980, p. 456) define metacognição como um

conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo “controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão”.

A leitura é um momento de produção de significados. Num primeiro momento, ela é individual, depois se busca estratégias, a fim de atingir de maneira coletiva todos os leitores de determinado texto, levando-os ao entendimento, à compreensão textual em sua totalidade.

De acordo com Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006, p. 216), a leitura é uma atividade de construção de sentidos, que pressupõe a interação autor-texto leitor, na qual está em jogo não só as pistas e sinalizações que o texto oferece, como também o conhecimento do leitor.

Ainda sobre a leitura na construção de significados, Marisa Lajolo (1982, p. 59) afirma que

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Ler é uma experiência do dia a dia. Cada um em sua individualidade trata a leitura de maneira diferente. Uns leem com objetividade, com rapidez, superficialmente; outros, com atenção, com subjetividade, nas entrelinhas, cada qual a seu tempo, cada qual a seu modo. Na leitura não existem regras. Existe a possibilidade de interação entre autor, texto e leitor em favor do seu entendimento.

3. A teoria da retextualização

A teoria da retextualização não tem um conceito único. Luiz Antônio Marcuschi (2010) considera que “na retextualização, há sempre uma mudança de modalidade, da modalidade oral para a escrita”. Para Regina Lúcia Péret Dell’Isola (2007, p. 10), “é um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma reafirmação e de uma reescrita de um texto para outro”.

Já Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (2003, p. 3-4) explica as relações entre textualizar e retextualizar:

Textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito

trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tantas relações entre gêneros e textos, o fenômeno da intertextualidade; quanto relações entre discursos, a interdiscursividade.

A retextualização é a criação de um novo texto, com uma mudança de modalidade, a partir de textos originais. O leitor lê, vê ou escuta um texto e a partir dessa leitura produz um outro texto, utilizando outra linguagem. Se o texto a ser retextualizado possuir imagem, som, palavra, movimento ele se torna também um texto multimodal.

Roxane Rojo (2012, p. 8) afirma que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e 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 linguagens por eles conhecidos.

Para o aluno conseguir retextualizar um texto precisará realizar uma leitura profunda dos textos-base e conseguir significar a leitura por meio de um outro texto, utilizando uma linguagem nova, de preferência midiática.

O que é importante então? Articular todos os modos de produzir textos. E isso pode ser muito bem incrementado na sala de aula. Aula de português, frise-se. Não excluindo das demais matérias escolares, é nesta seara das linguagens que se pode fazer uma reflexão informada, especializada e criativa sobre ler e escrever, especialmente textos multimodais, com todas as implicações deles. Afinal, escrever é um gesto. (RIBEIRO 2016, p. 123)

4. Sequência didática

Para a realização desta proposta foram utilizadas dez aulas de língua portuguesa.

4.1. Primeira aula: Conhecimento prévio

Nesse primeiro momento, a professora fez um levantamento a fim

de saber qual o conhecimento dos alunos sobre o gênero narrativas de aventura. Iniciou com algumas perguntas sobre os conceitos de narrativa e de aventura e se eles já tinham lido algum texto desse tipo. Relembrou alguns títulos e personagens famosos, tais como: Zorro, Indiana Jones, Os Três Mosqueteiros para instigá-los a pensar sobre o gênero apresentado.

4.2. Segunda aula: Mobilização para o trabalho

Com o intuito de motivá-los a se envolverem no estudo do gênero narrativas de aventura, a professora os levou até a sala de vídeo, passou trechos do filme *Peter Pan* e aproveitou a ocasião para conversar com eles sobre o que lhes chamou a atenção na história, quem e como eram os personagens.

4.3. Terceira aula: Produção inicial

Como os alunos já tiveram o primeiro contato com uma história do gênero, a professora propôs uma pequena produção textual, em que os alunos escreveram a continuação da história. A partir da leitura de um trecho do primeiro capítulo do livro *Robin Hood: O Príncipe dos Ladrões*, a professora solicitou que dessem continuidade à história, observando o sentido.

Trecho do livro *Robin Hood* (PHILIP, 2000, p. 12 e 14-15):

Numa linda manhã de primavera, Robert, conde de Huntingdon, saiu para encontrar-se com sua namorada, Marian Fitzwalter. Passeando de braço dado pela grande floresta de Sherwood, eles chegaram a uma bela clareira, iluminada pelos raios de sol. Robert ajoelhou-se diante de Marian e perguntou-lhe: “Quer ser minha mulher?”.

4.4. Quarta aula: Narrativas de aventura

Após os comentários sobre a continuação da história, a professora, utilizando o projetor integrado, passou slides explicativos sobre as narrativas de aventura, selecionou capas de livros, resenhas de filmes a fim de envolvê-los na leitura das obras e dos autores desse gênero discursivo.

Narrativa de aventura⁷⁴ é aquela que descreve ações desenvolvidas por um personagem representado por um valente herói, que vive as mais surpreendentes situações. O aventureiro enfrenta desafios e se envolve em diversas aventuras para escapar do perigo. A ação é um elemento principal numa narrativa de aventura.

4.5. Quinta aula: Sugestões de livros

A sala foi dividida em 5 grupos. Cada grupo recebeu uma lista de livros de aventura. A professora pediu que cada grupo escolhesse um dos livros para leitura e determinou um prazo para o final da leitura.

Algumas das sugestões dos livros apresentados foram: *O Conde de Monte Cristo*, *As Minas do Rei Salomão*, *Moby Dick* e *Robin Hood*.

4.6. Sexta aula: Seleção de episódio

Nesse momento todos os alunos já haviam lido o livro escolhido e a professora propôs que contassem um episódio por meio da retextualização e montassem um vídeo de um minuto, observando a combinação do texto, dos sons, das imagens. Sob a orientação da professora, os alunos selecionaram o episódio mais significativo da obra.

4.7. Sétima aula: Orientação para produção de vídeo

A professora comentou com os alunos sobre a facilidade de se produzir um vídeo com os recursos de hoje. Com o avanço da tecnologia qualquer pessoa com um celular pode realizar diferentes tarefas de forma simples e rápida e foi direcionando-os através de exemplos apresentados na sala de tecnologia.

Um dos objetivos trazidos pela *Base Nacional Comum Curricular* (2015, p. 64) é analisar os recursos de produção de sentidos e modos de leitura no meio digital (como os hipertextos, links, imagens, sons) em

⁷⁴ Disponível em: <<https://www.significados.com.br/narrativa>>. Acesso em: 22-10-2016.

práticas de leitura e produção textual, envolvendo as multimodalidades.

Para a realização dessa atividade os alunos se reuniram em 5 grupos, utilizaram recursos tecnológicos como: câmera digital, *Smart Phones*, *Movie Maker*, *Power Point*, *You Tube* entre outros. E os produtos finais foram enviados para a professora por meio de *e mail*, *WhatsApp* ou *links* e posteriormente apresentados à turma e à coordenação pedagógica.

4.8. Oitava e nona aulas: Produção de vídeo

Com o apoio da professora regente e da professora da sala de tecnologia os alunos escreveram seus roteiros e elaboraram seus vídeos, retextualizando um episódio do livro lido pelo grupo.

4.9. Décima aula: Apresentação dos textos retextualizado em vídeos

Na sala de aula preparada com cenários característicos do gênero trabalhado, os alunos apresentaram seus vídeos e falaram sobre a experiência de se trabalhar com o gênero narrativas de aventura por meio da multimodalidade e da retextualização.

5. Considerações finais

O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. (ANTUNES, 2003, p. 81)

A atividade proposta aqui apresentada refere-se ao gênero “narrativas de aventura”. Durante a sua execução percebemos que o aluno necessita de aulas de língua portuguesa mais dinâmicas que vá ao encontro das suas expectativas. O enfoque tradicional não contempla mais o alunado da contemporaneidade, por isso o professor precisa se capacitar para acompanhar os anseios e a realidade dessa geração, que é mais do que nunca, digital.

De acordo com Maria Teresa de Assunção Freitas e Sérgio Rober-

to Costa (2006, p. 8), “os novos suportes e instrumentos culturais da contemporaneidade, como o computador e a internet, têm-se tornado mediadores de alternativas de leitura e escrita”. Neste sentido, há cada vez mais a preocupação em tornar dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, com projetos interativos que usem a rede eletrônica.

Para finalizar a proposta da sequência didática, os alunos elaboraram e apresentaram textos escritos e vídeos, utilizando como recurso as mídias digitais, para a produção de textos multimodais dentro da perspectiva da retextualização.

Durante a realização das atividades tivemos algumas dificuldades, tais como: tempo escasso em decorrência das provas, difícil acesso à internet, entretanto notamos o entusiasmo dos alunos no momento das leituras, das produções, do uso das tecnologias e o interesse demonstrado a cada etapa concluída até o produto final.

Após a aplicação da sequência didática pudemos refletir e perceber que a criticidade e a interação foram despertadas nos estudantes. Verificamos, desta forma, que as metodologias adotadas são apenas incentivos para despertar a criatividade no professor a fim de conseguir oportunizar aos estudantes do ensino fundamental a importância da pesquisa através dos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10-10-2016.

BROWN, Ann Lesley. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, Williams F. (Orgs.). *Theoretical issues in Reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 456.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*.

Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luza-o, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.

PHILIP, Neil. *Robin Hood, o príncipe dos ladrões: sua lenda e sua história*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2016.

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

**SOLIDARIEDADE INTERGERACIONAL:
O DIREITO DAS GERAÇÕES FUTURAS
A UM PATRIMÔNIO GENÉTICO NÃO MODIFICADO⁷⁵**

Laura Gioffi Coelho Moraes (FAMESC)

laura_gioffe@hotmail.com

Erica Corrêa da Silva Lopes (FAMESC)

ericabomje@hotmail.com

Samila Ferreira Teixeira (FAMESC)

samilaferreira@gmail.com

Tauã Lima Verdan Rangel (UFF)

taua_verdan2@hotmail.com

RESUMO

Este artigo possui o condão de demonstrar qual são os efeitos de um organismo geneticamente modificado para as gerações presentes e futuras, com embasamento em experimentos científicos, estudos, leis e princípios. Para um melhor entendimento é necessário saber que um organismo geneticamente modificado é aquele alterado por meio da tecnologia onde permite que genes individuais sejam transferidos de um organismo para o outro, inclusive para espécies diferentes. Há diversos pontos positivos neste processo, dentre eles, a alimentação de melhor qualidade no País, pois com os organismos geneticamente modificados os alimentos passaram a se desenvolver com muito mais facilidade, provocando um aumento em sua produção e, com isso, o preço comercial diminuiu, fazendo com que o consumidor pudesse ter acesso aos alimentos com mais facilidade. Salienta-se, porém, que os pontos negativos são de extrema preocupação, pois, se os riscos se concretizarem poderão causar graves riscos à saúde, como alergia a tumores. Ao meio ambiente, o risco também é de extrema importância, pois, poderá ocorrer a redução ou perda da biodiversidade e a contaminação dos recursos naturais, principalmente a água e o solo. O objeto mais importante que se tem em relação ao organismo geneticamente modificado é o princípio da precaução, pois ele foi criado para proteger o ecossistema e a saúde das pessoas contra os efeitos geradores da biotecnologia. Além deste princípio, tem-se como destaque a Lei nº 11.105/05, que trata da biossegurança e dos organismos geneticamente modificados.

Palavras-chave: Organismos geneticamente modificados.

Princípio da precaução. Bioética. Solidariedade intergeracional.

1. Considerações iniciais

Para ter um melhor entendimento sobre o tema abordado, inicia-se

⁷⁵Trabalho vinculado ao grupo de Pesquisa: "Fases e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinariedade do Direito"

o resumo explicando o que é um patrimônio geneticamente modificado e não modificado. O patrimônio/organismo geneticamente modificado, conhecido também pela sigla OMG, são definidos como toda entidade biológica cujo material genético (ADN/ARN) foi alterado por meio de alguma técnica que o modificasse de uma maneira que não ocorreria naturalmente. Essa técnica ocorre por meio da tecnologia, onde permite que genes individuais sejam transferidos de um organismo para o outro, inclusive para espécies diferentes. Podem ser citados, como exemplo, as plantas, que para sua proteção são introduzidos códigos genéticos resistentes a doenças causadas por insetos ou vírus, ou por um aumento da tolerância aos herbicidas.

Apesar da técnica ser muito útil e aproveitável para a biotecnologia, mostrou-se um lado negativo, pois, é como uma ameaça para as gerações futuras, por criar riscos de alto potencial danoso, com probabilidade de concretização futura, podendo causar afronta aos preceitos jurídicos da solidariedade e da igualdade entre as gerações e ao princípio da precaução. Importante salientar que não somente o direito, mas também a ética ambiental passou a atentar neste assunto, de forma crítica, em relação à situação atual do desenvolvimento biotecnológico e as incertezas da seguridade dos princípios básicos relacionados ao homem e aos que o rodeiam. A metodologia empregada na construção do presente foi o método indutivo, bem como pesquisa bibliográfica quanto aos meios e a pesquisa qualitativa quanto aos fins. Para tanto, foi utilizada como fontes da pesquisa bibliográfica leis, princípios e artigos científicos retirados da internet, que trataram como tema principal o direito das gerações futuras a um patrimônio genético não modificado.

Tem como objetivo fazer com que o público reconheça a importância de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, para a saúde dos seres humanos de hoje e principalmente, das gerações futuras.

Para o desenvolvimento desse artigo, foram elaborados estudos sobre o tema somente com base em artigos científicos, haja vista ter pouco material de apoio. Esta pesquisa abrange temas como a bioética, direito das gerações futuras, organismos geneticamente modificados e como principal fonte o princípio da precaução.

2. *Bioética: aspectos históricos e princípios orientadores*

Bioética é uma disciplina que visa à junção e a unificação da ética

com tudo que concerne à vida. Conclui-se tal afirmação quando se separa a palavra bioética. A palavra *bio* está ligada a tudo que se remete a vida e palavra ética está relacionada aos valores e princípios que orientam a sociedade. Observa-se que há códigos de condutas éticas para respectivas profissões, pois há direcionamentos no que tange a forma como cada profissional deve se limitar a agir anexo as respectivas áreas. Foi visando esta ética nos parâmetros biológicos que o bioquímico que pesquisava sobre a oncologia, Van Rensselaer Potter, lançou o termo “bioética” na década de 1970. O objetivo central do Prof. Van Rensselaer Potter era estabelecer um vínculo entre a ciência e a ética. Para o pesquisador não havia possibilidade de se separar as duas áreas, no que diz respeito à importância que há na vida, a ciência que estuda a mesma não poderia andar sozinha, deveria haver algo que a orientasse e direcionasse. Com intuito de que houvesse o avanço saudável da ciência, Van Rensselaer Potter começa a desenvolver a “ciência da sobrevivência”, que desencadeia em um novo estudo de ética, que fora denominada como bioética, para Van Rensselaer Potter bioética era a ética da vida, do ser vivo, da sobrevivência.

Por meados de 1932 a 1978 ocorreram casos de acontecimentos terríveis ligados à saúde e ao bem-estar do ser humano. A título de exemplificação, é possível fazer menção ao estudo de sífilis não autorizado de Tuskegee, no qual 600 (seiscentos) negros contaminados com sífilis foram levados para um centro de pesquisa para serem estudados e pesquisados, objetivando estudos sobre a doença, ao final, após uma denúncia sobre a pesquisa, restou apenas 74 pessoas ainda infectadas. É oportuno consignar que a contrapartida pela participação no projeto era o acompanhamento médico, uma refeição quente no dia dos exames e o pagamento das despesas com o funeral. Durante o projeto foram dados, também, alguns prêmios em dinheiro pela participação. A inadequação inicial do estudo não foi a de não tratar, pois não havia uma terapêutica comprovada para sífilis naquela época. A inadequação foi omitir o diagnóstico conhecido e o prognóstico esperado.

Neste sentido, é possível fazer menção à exposição de José Roberto Goldim, especialmente quando aponta

o objetivo do estudo Tuskegee, nome do centro de saúde onde foi realizado, era observar a evolução da doença, livre de tratamento. Vale lembrar que em 1929, já havia sido publicado um estudo, realizado na Noruega, a partir de dados históricos, relatando mais de 2000 casos de sífilis não tratado (GOLDIM, 1999, s.p.).

Para que houvesse um norteamento e em resposta aos casos anteriormente ocorridos, o governo norte-americano, em 1974 promoveu uma comissão que fora designada a elaborar princípios éticos primordiais que orientaria a pesquisa por meio de experimento com seres humanos. Esta conferência ficou popularmente conhecida com o Belmont Report, (Relatório de Belmont) que identificou em forma de resumo, os princípios éticos básicos que foram explanados durante os quatro dias de conferência. Atualmente, tais princípios são utilizados para norteamento na realização dos experimentos biológicos em diversos países, os princípios que se trata são: (i) o princípio da beneficência; (ii) o princípio da não maleficência; (iii) o princípio da autonomia; (iv) o princípio da justiça; e (v) o princípio da equidade.

Tradicionalmente, o princípio da beneficência encontra-se associado à excelência profissional desde os tempos remotos da medicina grega, materializando-se no Juramento de Hipócrates: “Usarei o tratamento para ajudar os doentes, de acordo com minha habilidade e julgamento e nunca o utilizarei para prejudicá-los”. Segundo Jussara de Azambuja Loch (s.d., p. 03), a beneficência significa fazer o bem, logo, em uma dimensão prática, todos os indivíduos têm a obrigação moral de agir para o benefício do outro. Ora, essa acepção, quando empregada na área de cuidados com a saúde, que compreende todas as profissões das ciências biomédicas, substancializa-se em fazer o melhor para o paciente, não apenas em uma perspectiva técnico-assistencial, mas também do ponto de vista ético. Ao lado disso, é oportuno apontar que se trata de usar todos os conhecimentos e habilidades profissionais a serviço do paciente, considerando, na construção da decisão, a minimização dos riscos e a maximização dos benefícios do procedimento a realizar. (LOCH, s.d., p. 03)

O princípio da não-maleficência, por sua vez, apregoa que o profissional de saúde tem o dever de, intencionalmente, não causar mal ou danos a seu paciente. “Considerado por muitos como o princípio fundamental da tradição hipocrática da ética médica, tem suas raízes em uma máxima que preconiza: ‘cria o hábito de duas coisas: socorrer (ajudar) ou, ao menos, não causar danos’” (LOCH, s.d., p. 02). O preceito em apreço é empregado frequentemente como uma exigência oral da profissão médica, materializando, desta feita, um mínimo ético, um dever profissional, que, caso não se cumpra, coloca o profissional da saúde numa situação de má-prática ou prática negligente da medicina ou das demais profissões da área biomédica. Há que se reconhecer que o dogma em des-

taque recebe especial importância em razão de o risco causar danos é inseparável de uma ação ou procedimento que está moralmente indicado.

Já o princípio da autonomia estabelece que as pessoas possuem liberdade de decisão, ser autônomo em suas decisões, cada cidadão capaz possui esse direito de autonomia, é a capacidade de autodeterminação. Respeitar a autonomia do ser humano está relacionado com a preservação dos direitos fundamentais do homem e ligado à dignidade da pessoa humana. E no âmbito da bioética, para que ocorra o respeito à autonomia das pessoas é essencial à presença de duas condições, a liberdade e a informação. Jussara de Azambuja Loch aponta que autonomia é a capacidade de uma pessoa para decidir ou buscar aquilo que ela julga ser o melhor para si mesma, porém para que ela possa exercer a autodeterminação são imprescindíveis duas condições fundamentais, quais sejam:

- a) capacidade para agir intencionalmente, o que pressupõe compreensão, razão e deliberação para decidir coerentemente entre as alternativas que lhe são apresentadas; b) liberdade, no sentido de estar livre de qualquer influência controladora para esta tomada de posição. (LOCH, s.d., p. 04)

Em se tratando da liberdade, profere-se que o cidadão, possui a liberdade de decisão, sem nenhum tipo de influência e informação se desencadeia no conhecimento que a pessoa tem do seu estado para que possua capacidade de decidir se irá se submeter a algum procedimento. Ademais, há de salientar, que hora e outra não haverá o respeito à autonomia de uma pessoa em favor de beneficiar outras pessoas, exemplificando, fumantes. Por seu turno, os princípios da justiça e da equidade referem-se ao tratamento de todos de uma forma igual, utilizando-se da justa medida. Verifica-se que a equidade pressa o atendimento das necessidades de cada pessoa de acordo com que precisa, é disponibilizar aos iguais de forma igual e dar aos desiguais de forma desigual. A questão da justiça faz alusão ao fato de ser respeitar o direito de cada um de forma imparcial, não concedendo privilégios a alguém. Ao lado disso, insta anotar que Jussara de Azambuja Loch destaca que

O conceito de justiça, do ponto de vista filosófico, tem sido explicado com o uso de vários termos. Todos eles interpretam a justiça como um modo justo, apropriado e equitativo de tratar as pessoas em razão de alguma coisa que é merecida ou devida a elas. Estes critérios de merecimento, ou princípios materiais de justiça, devem estar baseados em algumas características capazes de tornar relevante e justo este tratamento. Como exemplos destes princípios materiais de justiça pode-se citar: 1. Para cada um, uma igual porção 2. Para cada um, de acordo com sua necessidade. 3. Para cada um, de acordo com seu esforço. 4. Para cada um, de acordo com sua contribuição. 5. Para cada um, de acordo com seu mérito. 6. Para cada um, de acordo com as regras de livre

mercado. (LOCH, s.d., p. 05)

Em 2005, houve a 33ª conferência geral da UNESCO, em Paris, onde ocorreria o reconhecimento da bioética em âmbitos universais, fora referendada e ratificada por 191 países, integrantes das Nações Unidas. Contudo, houve discussões a cerca das particularidades da declaração documental da bioética em relação à particularidade de cada país. A Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos descreve e apontam os objetivos, finalidades, princípios e aplicação do mesmo, considerações sobre bioética;

Reconhecendo que questões éticas suscitadas pelos rápidos avanços na ciência e suas aplicações tecnológicas deveriam ser examinadas com o devido respeito à dignidade da pessoa humana e respeito universal por, e cumprimento dos direitos humanos e liberdades fundamentais, Decidindo que é necessário e oportuno para a comunidade internacional declarar princípios universais que proporcionarão uma base para a resposta da humanidade para os sempre crescentes dilemas e controvérsias que a ciência e a tecnologia apresentam para a humanidade e para o meio ambiente. (UNESCO, 2005, p. 65)

Observa-se que a conferência geral manteve o intuito do professor pioneiro Van Rensselaer Potter, foi almejado nesta conferência elaborar um suporte de princípios e procedimentos no que diz respeito à elaboração de suas legislações, construção política e outros ramos que estejam ligados à bioética. Ao analisar o documento da declaração, percebe-se que o mesmo está respaldado por orientações, particularmente os princípios que cercaram a bioética. No Brasil, em 1995 houve a criação da Sociedade Brasileira da Bioética (SBB), que possui por missão principal difusão da bioética ao Brasil e tem como objetivo:

Reunir pessoas de diferentes formações, interessadas em fomentar a discussão e difusão da bioética. Estimular a produção de conhecimento em bioética; promover e assessorar planos, projetos, pesquisas e atividades na área de bioética; patrocinar eventos de bioética, conforme regulamentos próprios; apoiar e participar de movimentos e atividades que visem a valorização da bioética. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE BIOÉTICA, 1995, s.p.).

Como denominou Van Rensselaer Potter, a bioética é a ciência da Sobrevivência e promover o avanço da mesma torna-se essencial para um crescimento na tecnologia biológica, permeando-se pelos princípios que a norteiam. bioética engloba e sociedade em geral, e é de suma importância que as pessoas se inteirem de seu conceito e princípios, tornando-se similar aos profissionais da saúde.

3. Breves contornos ao princípio da precaução

Em sede de comentários introdutórios, é possível salientar que o corolário da precaução se apresenta como uma garantia contra os riscos potenciais que, em harmonia com o estado atual de conhecimento, não são passíveis, ainda, de identificação. É desfraldada como flâmula pelo preceito da precaução que, em havendo ausência de certeza científica formal, existência de um dano robusto ou mesmo irreversível reclama a estruturação de medidas e instrumentos que possam minimizar e/ou evitar este dano. Neste passo, sobreleva salientar que o dogma em apreço encontra seu sedimento de estruturação no princípio quinze da Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Declaração do Rio/92, que em seu princípio quinze estabelece que:

Com o fim de proteger o meio ambiente, o princípio da precaução deverá ser amplamente observado pelos Estados, de acordo com suas capacidades. Quando houver ameaça de danos graves ou irreversíveis, a ausência de certeza científica absoluta não será utilizada como razão para o adiamento de medidas economicamente viáveis para prevenir a degradação ambiental (ONU, 1992)

Quadra destacar, nesta toada, que a ausência de certeza científica absoluta não deve subsidiar pretexto para postergação do emprego de medidas efetivas que objetivem evitar a degradação ambiental. Mais que isso, é oportuno consignar que, diante da situação concreta, “a incerteza científica milita em favor do ambiente, carregando-se ao interessado o ônus de provar que as intervenções pretendidas não são perigosas e/ou poluentes”, como bem anota Romeu Thomé (2012, p. 69). Neste sentido, inclusive, o Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva, ao relatoriar o Agravo Regimental no Agravo no Recurso Especial Nº 206.748/SP, salientou, com bastante pertinência, a dimensão do princípio da precaução, explicitando que “pressupõe a inversão do ônus probatório, transferindo para a concessionária o encargo de provar que sua conduta não ensejou riscos para o meio ambiente e, por consequência, aos pescadores da região”. (BRASIL, 2013)

O axioma em realce, neste cenário, constitui no principal norteador das políticas ambientais, à medida que este se reporta à função primordial de evitar os riscos e a ocorrência dos danos ambientais. Em decorrência da proeminência assumida pelo preceito da precaução, salta aos olhos que é robusto orientador das políticas ambientais, além de ser o alicerce fundante da edificação do jus ambiental. Nesse passo, diante da crise ambiental que condiciona o desenvolvimento econômico, de modo

sustentável, a segundo plano e da devastação dos diversos ecossistemas em escala vertiginosa, prevenir a degradação do meio-ambiente passou a se objeto da preocupação constante de todos aqueles que buscam melhor qualidade de vida para as presentes e futuras gerações. Entalhou o princípio da precaução a Declaração de Wingspread de 1998, que

quando uma atividade representa ameaças de danos ao meio-ambiente ou à saúde humana, medidas de precaução devem ser tomadas, mesmo de algumas relações de causa e efeito não forem plenamente estabelecidas cientificamente (MELIM, s.d., s.p.)

Os Tribunais Pátrios já se manifestaram quanto à aplicabilidade do princípio em comento, consoante se infere dos arestos colacionados:

Ementa:

Pedido de suspensão. Meio ambiente. Princípio da precaução.

Em matéria de meio ambiente vigora o princípio da precaução. Esse princípio deve ser observado pela Administração Pública, e também pelos empreendedores. A segurança dos investimentos constitui, também e principalmente, responsabilidade de quem os faz. À luz desse pressuposto, surpreende na espécie a circunstância de que empreendimento de tamanho vulto tenha sido iniciado, e continuado, sem que seus responsáveis tenham se munido da cautela de consultar o órgão federal incumbido de preservar o meio ambiente a respeito de sua viabilidade. Agravo regimental não provido. (Superior Tribunal de Justiça – Corte Especial/ AgRg na SLS 1.564/MA/ Relator: Ministro Ari Pargendler/ Julgado em 16 mai. 2012/ Publicado no DJe em 06 jun. 2012).

Ementa:

Direito ambiental. Ação civil pública. Cana-de-açúcar. Queimadas. Art. 21, parágrafo único, da Lei n. 4771/65. Dano ao meio ambiente. Princípio da precaução. Queima da palha de cana. Existência de regra expressa proibitiva. Exceção existente somente para preservar peculiaridades locais ou regionais relacionadas à identidade cultural. Inaplicabilidade às atividades agrícolas industriais.

1. O princípio da precaução, consagrado formalmente pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento - Rio 92 (ratificada pelo Brasil), a ausência de certezas científicas não pode ser argumento utilizado para postergar a adoção de medidas eficazes para a proteção ambiental. Na dúvida, prevalece a defesa do meio ambiente. [...] Recurso especial provido. (Superior Tribunal de Justiça – Segunda Turma/ REsp nº 1.285.463/SP/ Relator: Ministro Humberto Martins/ Julgado em 28 fev. 2012/ Publicado no DJe em 06 mar; 2012).

Ementa:

Processual civil – Competência para julgamento de execução fiscal de multa por dano ambiental – Inexistência de interesse da União – Competência da Justiça Estadual – Prestação jurisdicional – Omissão – Não ocorrência -

Perícia – Dano ambiental – Direito do suposto poluidor – Princípio da precaução – Inversão do ônus da prova.

1. A competência para o julgamento de execução fiscal por dano ambiental movida por entidade autárquica estadual é de competência da Justiça Estadual. 2. Não ocorre ofensa ao art. 535, II, do CPC, se o Tribunal de origem decide, fundamentadamente, as questões essenciais ao julgamento da lide. 3. O princípio da precaução pressupõe a inversão do ônus probatório, competindo a quem supostamente promoveu o dano ambiental comprovar que não o causou ou que a substância lançada ao meio ambiente não lhe é potencialmente lesiva. 4. Nesse sentido e coerente com esse posicionamento, é direito subjetivo do suposto infrator a realização de perícia para comprovar a ineficácia poluente de sua conduta, não sendo suficiente para torná-la prescindível informações obtidas de sítio da internet. 5. A prova pericial é necessária sempre que a prova do fato depender de conhecimento técnico, o que se revela aplicável na seara ambiental ante a complexidade do bioma e da eficácia poluente dos produtos decorrentes do engenho humano. 6. Recurso especial provido para determinar a devolução dos autos à origem com a anulação de todos os atos decisórios a partir do indeferimento da prova pericial. (Superior Tribunal de Justiça – Segunda Turma/ REsp nº 1.060.753/SP/ Relatora: Ministra Eliana Calmon/ Julgado em 01 dez. 2009/ Publicado no DJe em 14 dez. 2009).

Segundo Silvana Brendler Colombo (2004, s.p.), no direito positivo pátrio, é possível verificar a substancialização do princípio da precaução nos incisos I e IV do artigo 4º da Lei Nº. 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências, que, de forma clarividente, expressa a imperiosidade de existir um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a utilização, de maneira racional, dos recursos naturais, sem olvidar da imprescindível avaliação do impacto ambiental. “Este princípio tem sido muito utilizado em ações civis públicas, seja requerendo a paralisação de obras, seja requerendo a proibição de explorações que possam causar, ainda hipoteticamente, danos ao meio ambiente” (THOMÉ, 2012, p. 69-70). Lançando mão das ponderações apresentadas por Silvana Brendler Colombo (2004, s.p.), o vocábulo precaução apresenta similitude idiomática com *cuidado*, logo, é imperioso, em razão do feixe irradiado pelo dogma em análise, o afastamento de perigo e manutenção da segurança das gerações futuras, bem assim da sustentabilidade ambiental das atividades humanas. Verifica-se que o preceito em testilha é a concreção da busca pela proteção da existência humana, seja pela proteção de seu ambiente como também pelo asseguramento da integridade da vida humana. Desta premissa, insta sustar que imperioso se faz considerar não somente o risco eminente de uma específica atividade, mas também os riscos futuros advindos de empreendimentos humanos, os quais, devido à compreensão

e ao atual estágio desenvolvimento da ciência, não consegue captar toda densidade.

A aplicação do princípio da precaução deve ainda limitar-se aos casos de ‘ética do cuidado’, que não se satisfaz apenas com a ausência de certeza dos malefícios, mas privilegia a conduta humana que menos agrida, ainda que eventualmente, o meio natural. (THOMÉ, 2012, p. 70)

É denotável, deste modo, que a consagração do corolário da precaução se apresenta como robusto instrumento que estabelece a adoção de uma nova postura em relação à degradação do meio ambiente, afirmando, por via de consequência, a estruturação de medidas ambientais, tanto por parte do Estado quanto pela sociedade em geral, que obstem a instalação e desenvolvimento de atividade que tenha potencial lesivo ao meio ambiente. No que se referem às indústrias já instaladas, o princípio da precaução assume uma feição que busque cessar o dano ambiental já concretizado, minimizando os efeitos danosos provocados. Como o Ministro Mauro Campbell Marques explicitou, ao relatoriar o Recurso Especial nº 1.163.939/RS:

A leitura atenta do acórdão combatido revela que seu fundamento de decidir foi o princípio da precaução, considerando que, na dúvida, impõe-se a sustação dos licenciamentos e a realização de estudos de impacto ambiental, sob pena de o dano consumir-se. (BRASIL, 2011)

É necessário destacar que a atividade econômica não pode ser exercida em desacordo com os princípios destinados a tornar efetiva a proteção do meio ambiente. A incolumidade do meio ambiente não pode ser embaraçada por interesses empresariais nem ficar dependente de motivações de âmbito essencialmente econômico, ainda mais quando a atividade econômica, em razão da disciplina constitucional, estiver subordinada a um sucedâneo de corolários, notadamente àquele que privilegia a defesa do meio ambiente, o qual abarca o conceito amplo e abrangente de noções atreladas ao meio ambiente em suas múltiplas manifestações, quais sejam: o meio ambiente natural, meio ambiente cultural, meio ambiente artificial e meio ambiente do trabalho (ou laboral). Verifica-se, assim, que os instrumentos jurídicos de caráter legal e de natureza constitucional objetivam viabilizar a tutela efetiva do meio ambiente, para que não se alterem as propriedades e os atributos que lhe são inerentes, o que provocaria inaceitável comprometimento da saúde, segurança, cultura, trabalho e bem-estar da população, além de causar graves danos ecológicos ao patrimônio ambiental, considerado este em seu aspecto físico ou natural.



Figura 01. Símbolo identificador dos alimentos transgênicos. Disponível em: <<http://saudeempeso.com.br/voce-sabe-identificar-um-alimento-transgenico/>>. Acesso em 29-11-2016.

Denota-se, portanto, que o princípio da precaução, notadamente em decorrência de seu núcleo sensível, deve ser erigido como flâmula orientadora de inspiração, sobretudo quando, diante dos experimentos científicos, inexistir elementos mínimos capazes de estabelecer as consequências a médio e a longo prazo. Assim, ao se analisar o corolário em debate, cuida reconhecer que a sua materialização reclama a presença de quatro componentes básicos que podem ser resumidos: (i) a incerteza passa a ser considerada na avaliação de risco; (ii) o ônus da prova cabe ao proponente da atividade; (iii) na avaliação de risco, um número razoável de alternativas ao produto ou processo, devem ser estudadas e comparadas; (iv) para ser precaucionária, a decisão deve ser democrática, transparente e ter a participação dos interessados no produto ou processo.

Dessa maneira, esse princípio defende a ideia de que diante da ausência da certeza científica, a existência do risco de um agravo demanda a implantação de medidas que possam prevenir este agravo. Ou seja, ao legislar sobre uma ciência ainda não conhecida, deve-se ser precavido. (RIBEIRO & MARIN, 2012, p. 362)

Nesta esteira, o princípio da precaução possui as seguintes características que serão tratadas a seguir: incerteza científica decorrente da possibilidade de graves prejuízos eventuais ou irreversíveis; temporariedade; estrito cumprimento obrigatório do corolário em comento; atuação estatal proporcionalmente; e a distribuição do ônus da prova. Para a sua incidência basta a existência de possível ameaça de eventuais graves prejuízos ou mesmo irreversíveis. Assim, as medidas a serem adotadas correlacionam-se com a proporcionalidade do evento danoso, inclusive,

mensurando a impossibilidade de retroagir. Ademais, como se trata de possíveis danos irreversíveis, não se pode permitir a inércia ou omissão de tais danos, fundamentados na análise de probabilidade de incertezas científicas para a adoção de medidas garantidoras, ao oportunizar o seu controle, além de coibir a destruição do meio ambiente.

Uma das principais características do princípio da precaução é propiciar às futuras gerações uma melhor qualidade de vida, em consonância com um meio ambiente equilibrado. Desse modo, o princípio da precaução reside no fato de procurar atuar previamente à ocorrência do prejuízo ambiental ao adotar medidas com a devida cautela, ao visar os benefícios decorrentes de tais medidas futuramente. No tocante ao estrito cumprimento obrigatório do princípio da precaução, ressalta-se a universalidade imperativa dessa imposição uma vez que não é plausível a delimitação e separação do meio ambiente aos países, pois qualquer prejuízo ambiental acarreta efeitos mundiais. Portanto, todas as medidas de cautela a serem adotadas também devem ter seu estrito cumprimento em sede mundial.

4. Alimentos transgênicos: um tema de incertezas no futuro

Nas últimas décadas, o desenvolver-se e o emprego dos organismos geneticamente modificados, ou simplesmente transgênicos, em larga escala na agricultura têm se amparado sob três principais argumentos: a preservação do meio ambiente, o aumento da produção para combater a fome e a redução dos custos de produção. Organizações governamentais e intergovernamentais têm planejado estratégias e protocolos para o estudo da segurança de alimentos derivados de cultivos geneticamente modificados. É nessa linha que verificasse a necessidade de alertar os cidadãos sobre as “verdades científicas” veiculadas nas mídias ou nos discursos políticos sociais. Isabelle Geoffroy Ribeiro e Victor Augustus Marin discutem que:

Ainda hoje, pesquisas e estudos que envolvem os potenciais riscos ao consumo humano de AGM ainda são muito restritos. No entanto, existem estudos sobre o efeito da ingestão de soja Roundup Ready em ratos, que demonstraram em análises ultraestruturais e imunocitoquímica, alterações em células acinares do pâncreas (redução de fatores de “splicing” do núcleo e do nucléolo e acúmulo de grânulos de pericromatina); em testículos (aumento do número de grânulos de pericromatina, diminuição da densidade de poros nucleares e alargamento do retículo endoplasmático liso das células de Sertoli), havendo a possibilidade de tais efeitos estarem relacionados ao acúmulo de herbicida presente na soja resistente, além de alterações em hepatócitos (modi-

ficações na forma do núcleo, aumento do número de poros na membrana nuclear, alterações na forma arredondada do nucléolo, indicando aumento do metabolismo) sendo potencialmente reversíveis neste último grupo de células (RIBEIRO & MARIN, 2012, p. 362)

De maneira feliz, a posse das discussões sobre a ciência, a ética e o meio ambiente não pertence mais unicamente aos adeptos do desenvolvimento científico e tecnológico. Não obstante, as controvérsias científicas sempre fizeram parte da cultura da ciência. Já na década de 1950, Jacques Ellul, filósofo francês, abordava essa discussão:

Mais o progresso técnico cresce, mais aumenta a soma de efeitos imprevisíveis. Certos progressos técnicos criam incertezas permanentes e em longo prazo [...] Processos irreversíveis foram já implementados, particularmente no campo do meio ambiente e da saúde. Os problemas ambientais são exemplares. Criados pelo desenvolvimento tecnológico desenfreado e irrefletido, necessitam sempre de novos instrumentos e técnicas para resolvê-los. Os problemas de saúde pública ou de segurança alimentar são sistematicamente reformulados de modo que possam receber soluções técnicas ao invés de soluções políticas. (ZANONI & FERMENT. 2011, p. 14)

A temática dos transgênicos cobre um conjunto de domínios e aspectos sociais, econômicos culturais e ambientais. A grande questão que vem sendo levantada é o quão seguras são essas tecnologias, se elas estão de acordo com o Guia Internacional para Segurança em Biotecnologia (IGSB) aceito pelo Programa Ambiental das Nações Unidas (MOSS, 2008, s.p.). Ultimamente, os assuntos dos adeptos do princípio da precaução forçam os governos de muitos países incluindo o Brasil, a modificar suas políticas e desistir da produção de variedades geneticamente modificadas. Assegura Rubens Onofre Nodari e Miguel Pedro Guerra (2003) sobre o assunto, que os testes de segurança são conduzidos caso a caso e modelados para as características específicas das culturas modificadas e as mudanças introduzidas através da modificação genética. Todavia o mesmo autor salienta que o maior problema na análise de risco de organismos geneticamente modificados, é que seus efeitos não podem ser previstos na sua totalidade. Os riscos à saúde humana incluem aqueles inesperados, alergias, toxicidade intolerância. No ambiente, as consequências são a transferência lateral (horizontal) de genes, a poluição genética e os efeitos prejudiciais aos organismos não alvos.



Figura 02. Alimentos transgênicos. Disponível em: <<http://www.minhaescolaweb.com.br>>. Acesso em: 29-11-2016.

Estudos elaborados por Thadeu Estevam Moreira Maramaldo Costa (2007) apontam que, todos os fenômenos e eventos indesejáveis resultantes do crescimento e consumo dos organismos geneticamente modificados podem ser classificados em três grupos de risco: alimentares, ecológicos e agrotecnológicos. Os riscos alimentares compreendem: a) efeitos imediatos de proteínas tóxicas ou alergênicas do organismo geneticamente modificado; b) riscos causados por efeitos pleiotrópicos das proteínas transgênicas no metabolismo da planta; c) riscos mediados pela acumulação de herbicidas e seus metabólitos nas variedades e espécies resistentes; d) risco de transferência horizontal das construções transgênicas, para o genoma de bactérias simbióticas tanto de humanos quanto de animais (TEMM et al., 2007, p. 330). Os riscos ecológicos abarcam: a) erosão da diversidade das variedades de culturas em razão da ampla introdução de plantas GM derivadas de um grupo limitado de variedades parentais; b) transferência não controlada de construções, especialmente daquelas que conferem resistência a pesticidas e pragas e doenças, em razão da polinização cruzada com plantas selvagens de ancestrais e espécies relacionadas. Os possíveis resultados são o declínio na biodiversidade das formas selvagens do ancestral; c) risco de transferência horizontal não controlada das construções para a microbiota da rizosfera; d) efeitos adversos na biodiversidade em razão de proteínas transgênicas tóxicas, afetando insetos não alvos, assim como a microbiota do solo, rompendo desta forma a cadeia trófica; e) risco de rápido desenvolvimento de resis-

tência às toxinas implantadas no transgênico por insetos fitófagos, bactérias, fungos e outras pragas devido à pesada pressão seletiva; f) riscos de cepas altamente patogênicas de fitovírus emergirem em razão da interação do vírus com a construção transgênica que é instável no genoma dos organismos receptores e, portanto, são alvos mais prováveis para recombinação com DNA viral. (TEMM *et al.*, 2007, p. 330)

No que compete aos riscos agrotecnológicos, é possível explicitar: a) riscos de mudanças imprevisíveis em propriedades e características não alvo das variedades GM e em razão dos efeitos pleiotrópicos de um gene introduzido; b) riscos de mudanças transferidas nas propriedades de variedade GM que deveriam emergir depois de muitas gerações em razão da adaptação do novo gene ao genoma, com manifestação da nova propriedade pleiotrópica e as mudanças já citadas; c) Perda da eficiência do transgênico resistente a pragas em razão do cultivo extensivo das variedades GM por muitos anos; d) possível manipulação da produção de sementes pelos donos da tecnologia “terminator” (TEMM *et al.*, 2007, p. 330). Entretanto, observa-se que a preocupação com a produção e utilização dos organismos geneticamente modificados por sua vez, e a combinação de riscos complexos e incertos com a existência de vulnerabilidades sociais e ambientais, torna ainda mais explosiva a necessidade da dialética entre produção-destruição inerente aos atuais modelos de desenvolvimento econômico e tecnológicos.

5. Considerações finais

Pode-se, assim, alcançar que os organismos geneticamente modificados embora sejam uma prática científica positiva pelo ponto de vista do desenvolvimento e da ciência e que há alguns anos vem sendo adotada pela população mundial (Ex.: os alimentos transgênicos), contam com o lado negativo, em que a ciência jurídica apresenta críticas baseadas em princípios e estudos relacionados à preservação da saúde populacional defendendo o que temem: que em um futuro bem próximo esses organismos geneticamente modificados poderão trazer consequências e graves riscos à saúde de quem está hoje presente e, em relação as gerações futuras, o que poderá vim acontecer. Pois, se os fatos encontrados nos estudos forem verídicos, o meio ambiente não suportará tantos danos. Por isso o princípio da precaução foi criado, pois é direito das gerações futuras poder usufruir de um ambiente com alta sustentabilidade.

Porém, vale ressaltar que estes riscos e consequência não são apresentados com clareza e não é possível ter certeza se algo realmente poderá acontecer, sendo então ainda mais validado a prática científica apresentada. Pois, para a biotecnologia, ciência que desenvolveu essa prática, os benefícios vão mais valiosos a consequências. É neste contexto, que a maioria dos países invocam o princípio da precaução, como diretriz para a tomada de decisões. Assim, quando há razões para suspeitar de ameaças de sensível redução ou de perda de biodiversidade ou, ainda, de riscos à saúde humana, a falta de evidências científicas não deve ser usada como razão para postergar a tomada de medidas preventivas. Desta forma, a adoção do princípio da precaução, constitui uma alternativa concreta a ser adotada diante de tantas incertezas científicas.

Ao lado do apresentado, desta associação respeitosa e funcional do homem com a natureza, surgem as ações preventivas para proteger a saúde das pessoas e os componentes dos ecossistemas. Portanto, conclui-se que é necessário mais estudo em relação ao tema abordado, pois os benefícios que esses genes trazem são, evidentemente, importantes para a sustentabilidade e cadeia alimentar, haja vista estar presentes a inserção de vitaminas nos alimentos, proporcionando melhorias na saúde dos seres humanos. Porém, não haveria vida sem o meio ambiente, então é necessários maiores estudos para ter-se certeza de quais os malefícios essas inserções podem acarretar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Superior Tribunal de Justiça*. Disponível em: <www.stj.jus.br>. Acesso em: 29-11-2016.

COLOMBO, Silvana Brendler. O princípio da precaução no direito ambiental. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 9, n. 488, 7-11-2004. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5879>>. Acesso em: 29-11-2016.

COSTA, Thadeu Estevam Moreira Maramaldo; DIAS, Aline Peçanha Muzy; SCHEIDEGGER, Érica Miranda Damasio; MARIN, Victor Augustus. Avaliação de risco dos organismos geneticamente modificados. *Ciências e Saúde Coletiva*, vol. 16, n. 1, p. 327-336, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v16n1/v16n1a35.pdf>>. Acesso em: 29-11-2016.

FACCO, Fernando Alberto; SCHNAIDER, Taylor Brandão; SILVA, Jo-

sé Vitor. A bioética: histórico e princípios. *Enciclopédia Bioesfera*, vol. 6, n. 11, p. 1-11, 2010. Disponível em:

<<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2010c/a%20bioetica.pdf>> Acesso em: 29-11-2016.

GOLDIM, José Roberto. O caso Tuskegee: quando a ciência se torna eticamente inadequada. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/bioetica/tueke2.htm>>. Acesso em: 29-11-2016.

LOCH, Jussara de Azambuja. *Princípios da bioética*. Disponível em:

<<http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Princ%C3%ADpios/PRINC%C3%8DPIOS%20DA%20BIO%C3%9BTICA%20%283%29.pdf>>.

Acesso em: 29-11-2016.

MOSS, Bob. *Genetically Modified Organisms (GMOs): Transgenic Crops and Recombinant DNA Technology*, 2008. Disponível em:

<<http://www.nature.com/scitable/nated/topicpage/genetically-modified-organisms-gmos-transgenic-crops-and-732>>. Acesso em: 29-11-2016.

NODARI, Rubens Onofre; GUERRA, Miguel Pedro. Plantas transgênicas e seus produtos: impactos, riscos e segurança alimentar. *Revista Nutrição*, n. 16, v. 1, 2003, p. 105-116. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732003000100011>. Acesso em: 29-11-2016.

PORTO, Marcelo Firpo. Riscos incertezas e vulnerabilidades: transgênicos e os desafios para a ciência e a governança. *Revista Política & Sociedade*, n. 7, p. 77-103, out. 2005. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/#q=Alimentos+Transg%C3%AAnicos:+Um+tema+de+incertezas+no+futuro>>. Acesso em: 29-11-2016.

RIBEIRO, Isabelle Geoffroy; MARIN, Victor Augustus. A falta de informação sobre os organismos geneticamente modificados no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 17, n. 2, 2012, p. 359-368. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n2/a10v17n2.pdf>>. Acesso em: 29-11-2016.

SCHRAMM, Fermin Roland. Uma breve genealogia da bioética em companhia de Van Rensselaer Potter. *Revista – Centro Universitário São Camilo*. Disponível em: <<http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/87/A5.pdf>>. Acesso em: 29-11-2016.

SOCIEDADE Brasileira de Bioética. Disponível em:

<<http://www.sbbioetica.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 29-11-2016.

THOMÉ, Romeu. *Manual de direito ambiental: conforme o novo código florestal e a Lei Complementar 140/2011*. 2. ed. Salvador: JusPodivm, 2012.

UNESCO. *Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos*. Disponível em:

<http://www.anis.org.br/Cd01/Comum/DocInternacionais/doc_int_08_unesco_declaracao_bioetica_port.pdf>. Acesso em: 29-11-2016.

ZANONI, Magda; FERMENT Gilles. *Transgênicos: alimentos para quem? Agricultura, Ciências e Sociedade*, 2011.

**TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL:
TRIPÉ PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DA ERA DIGITAL**

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Mary Jeanne Gomes Viana Tavares (UENF)

maryjeanne@bol.com.br

Daniele Fernandes Rodrigues (UENF)

dani.uenf@gmail.com

Dhienes Charla Ferreira Tinoco (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Este artigo visa refletir a respeito da produção textual e como estes deveriam ser trabalhados apoiados no uso da tecnologia. Problematisa-se a questão da mudança do perfil do leitor e autor nas escolas, e também as dificuldades dos professores de se adequarem a esse novo público. O objetivo foi verificar o desempenho de futuros docentes em relação ao uso de recursos tecnológicos. Este estudo foi realizado com universitários com faixa etária entre 18 e 23 anos, para coleta e análise de dados foi aplicado um minicurso em que foram trabalhados textos impressos e digitais. A pesquisa apontou que para muitos professores não há clareza sobre como se devem trabalhar os textos digitais em sala de aula e, diante das dúvidas e incertezas, os docentes ainda continuam desenvolvendo uma prática voltada para concepções tradicionais do ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Tecnologia na educação.
Gêneros textuais. Leitura. Produção de textos.

1. Introdução

É inegável a mudança de paradigma no perfil dos jovens, autores e leitores. Essa mudança ocorreu principalmente em razão da influência da tecnologia na sociedade contemporânea, criando uma nova geração denominada nativos digitais. A produção textual digital revolucionou e, de certa forma, alterou o espaço da escrita modificando a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler, e a forma como se dá os processos cognitivos.

Diante dessa realidade, é fundamental olhar a educação sob outro aspecto, na tentativa de encontrar uma nova proposta, um novo formato, no qual haja troca de conhecimentos entre todos os sujeitos envolvidos

na interação. O aluno precisa interagir não somente com o professor, mas também com seus pares.

Assim, o objetivo deste trabalho foi verificar o desempenho de futuros docentes em relação ao uso de recursos tecnológicos quando solicitados a realizar uma apresentação cujo conteúdo fosse uma produção textual, oral ou escrita. A tecnologia pode e deve facilitar o trabalho docente, instigando a troca de informações e conhecimento, além de proporcionar uma participação mais ativa dos alunos que podem levar para a sala de aula o conteúdo a ser trabalhado, mas com um *layout* diferenciado.

2. Um breve parâmetro do ensino brasileiro

O ensino no Brasil, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, é hoje um grande desafio para os docentes, independentemente do nível de atuação. No entanto, essa dificuldade não está restrita aos profissionais que atuam em sala de aula, haja vista o grande número de pesquisadores que vem se debruçando sobre esse tema na tentativa de encontrar soluções para melhorar as práticas de ensino.

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz⁷⁶. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente (PCN, 1997, p. 21).

Diversas dificuldades e, muitas vezes resultados negativos são enfrentados pela educação pública no Brasil. Esses problemas, na maioria das vezes, são vinculados à falta de conhecimento, ou domínio das Língua Portuguesa. No entanto, a causa desse fracasso pode ser atribuída a dois fatores: primeiro à precariedade, resultado de políticas e reformas pouco eficazes como a falta de incentivo aos profissionais e suporte pedagógico de auxílio ao professor; e, a segunda parcela da responsabili-

⁷⁶ Eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende. Por exemplo: convencer o interlocutor por meio de um texto argumentativo, oral ou escrito; fazer rir por meio de uma piada; etc. (PCN, 1997, p. 21).

de é direcionada, no caso do ensino fundamental I, à “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (ANTUNES, 2003, p. 19).

Uma proposta de ensino mais completa envolve o tratamento do texto de forma contextualizada. É necessário abolir o uso de palavras ou frases soltas no ensino de língua portuguesa. Essa proposta teve início dentro das academias, e tem se disseminado, ainda que lentamente, até as escolas. A proposta não é deixar de ensinar gramática, mas realizar uma prática de ensino dentro dos textos.

“Que o ensino de língua deva dar-se através dos textos é hoje um consenso tanto entre os linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCN” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Porém, o mote da questão é se essa proposta *está sendo* colocada em prática, e/ou *como está sendo* colocado em prática.

“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” (MARCUSCHI, 2008, p. 52). Contudo, o problema, muitas vezes, não está na dificuldade de acesso aos textos, mas sim na maneira como ele é apresentado ao aluno.

Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando um conjunto de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

É nesse universo de erros e acertos que se percebe que muitas vezes, uma nova prática de ensino da língua não é adotada, pois para muitos professores não há clareza sobre como se deve trabalhar o texto em sala de aula e, diante das dúvidas e incertezas, em muitas escolas, os docentes ainda continuam desenvolvendo um ensino voltado para concepções tradicionais da Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003). “[...] o trabalho com textos não tem um limite superior ou inferior para a exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos” (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Assim, de acordo com Marcuschi (2008, p. 51), “com base em textos pode-se trabalhar”:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões de organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos Gêneros Textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo do texto;
- r) o estudo da pontuação e ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

E muitos outros aspectos facilmente imagináveis, pois essa relação não é exaustiva, nem obedece a alguma ordem lógica de problematização (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Sujeitos em formação precisam dominar as particularidades da língua portuguesa para que possam exercer a cidadania de forma prática e consciente, buscando possibilidades de ascensão social, profissional, econômica, enfim, buscando novas formas de se impor socialmente.

3. Sobre os textos

De acordo com Dubois et al (2007, p. 586) “chama-se *texto* o conjunto dos enunciados linguísticos submetidos à análise: o texto é então

uma amostra de comportamento linguístico que pode ser escrito ou falado”.

De acordo com Koch (2003, p. 16), o conceito de texto depende “das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Para a autora, existem três concepções de texto. São elas:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor /ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (Grifos nossos).

Neste trabalho, consideraremos texto, a proposta de Antunes (2009, p. 51):

O texto envolve uma teia de relações [de palavras], de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência (...).

Para Travaglia (2002), a comunicação, seja ela oral ou escrita, ocorre por meio de textos, em um determinado contexto ou situação comunicativa. Logo, a importância de se trabalhar a língua e, principalmente, de se ensinar a língua portuguesa usando a diversidade textual é que os textos são formas de comunicação que circulam em todos os contextos da vida cotidiana da população, independente da classe. Por isso é importante uma melhor preparação dos alunos, para que estes se tornem leitores e escritores, não apenas para a escola, mas para a vida.

4. E como trabalhar os textos usando os recursos tecnológicos digitais?

Segundo MORAN (2013 p. 29),

Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo pode facilitar a aprendizagem. Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo.

As tecnologias digitais vêm influenciando não apenas a educação, como também as práticas de letramento. A sociedade contemporânea está passando por um período de cultura digital, a diversidade e disponibilidade das mídias com acesso a uma infinidade de informações está tornando a sociedade mais “textualizada”, conseqüentemente valorizando a escrita (Ibid, p. 16), uma vez que a comunicação pelos meios digitais, em sua maioria, é realizada através de textos escritos.

A tecnologia digital está cada dia mais presente no ambiente, tornando-os curiosos e estimulados produzir textos em diferentes gêneros. Aproveitar o gosto por essa prática seria uma boa estratégia para inserir no mundo da leitura e escrita. O uso das tecnologias digitais em sala de aula poderia ser uma forma aproveitar todo seu potencial criativo e tecnológico, canalizando-o para atividades de produção e interpretação textual, mas envolvendo mídias e conteúdos. No entanto, para que essa proposta realmente funcione seria necessário que os docentes abordassem assuntos que despertam o interesse dos alunos, mas relacionando-o ao conteúdo programático escolar.

A realidade digital pode ser bastante positiva, em especial, no contexto escolar, pois conforme Marcuschi (2010, p. 21) “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita”. Alguns manuais didáticos já vêm inclusive se adequando a essa realidade trazendo orientações e propostas de atividades sobre os gêneros digitais como: e-mail, blog, bate-papo, aula chat de EaD, entre outros. Ainda de acordo com Marcuschi (Ibid, p. 15) “os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”.

Logo, os professores precisam apenas adaptar algumas práticas metodologias, uma vez que já possuem domínio do conteúdo. Desta for-

ma, é necessária apenas algumas adaptações de abordagem dos conteúdos que já são ensinados, mas ainda de forma tradicional. Para exemplificar a proximidade dos gêneros já existentes e trabalhados em sala de aula o autor sugere um paralelo “formal e funcional” entre os gêneros emergentes virtuais e os preexistentes.

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	E-mail	Carta pessoal/bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião de grupo/conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares/ series de circulares (?)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

Quadro 1- Gêneros textuais emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros preexistentes. Fonte: Marcuschi (2010, p. 37).

Então por que os professores não poderiam se adequar a essa nova realidade? Por que não se atualizar em relação ao conteúdo a ser ensinado? Se o objeto de trabalho dos professores é o conhecimento, como podem estes ensinar se desconhecem o conteúdo? (Oliveira, 2007).

Sejam gêneros textuais ou digitais, a diversidade de textos que ocorrem em diferentes ambientes discursivos de nossa sociedade é muito ampla. Assim, o trabalho com leitura de gêneros diversos tem como principal objetivo a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de bons escritores, pois a condição de se produzir textos tem sua origem na prática de leitura e capacidade de intertextualização.

No que diz respeito aos gêneros digitais, vale ressaltar que os ambientes virtuais “abrigam” e por vezes “condicionam” os gêneros. Assim, “Não são domínios discursivos, mas domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros” (Ibid, 2010, p. 31). Ambientes esses que também podem ser aproveitados para prática de leitura e produção de textos referentes às atividades escolares.

5. Sobre a questão do Suporte

Não é necessário, mas é fundamental pontuar a diferença entre suporte e gêneros, uma vez que o primeiro veicula vários gêneros, enquanto o segundo permuta entre diferentes textos com diferentes objetivos comunicativos. Os suportes podem ser classificados em duas categorias, são elas: convencionais e incidentais (MARCUSCHI, 2008)

Marcuschi (ibidem, p. 37) alerta para a proliferação de gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica. O autor os denomina como gêneros *emergentes*. Mas, conforme quando 1, os gêneros emergentes não são novos, são apenas modificação ou adaptação dos gêneros já existentes, aos novos meios comunicativos. Gêneros textuais, gêneros digitais, suporte. São muitos os conceitos, e, por isso, os suportes textuais são facilmente confundidos com gêneros textuais.

Os suportes têm uma função específica, veicular os gêneros textuais pela sociedade. Os suportes funcionam como veículo de divulgação de vários gêneros textuais, que podem circular separadamente, como o outdoor, ou simultaneamente, como os jornais. Desta forma, não é o suporte que determina o gênero, mas sim cada gênero textual que exige um suporte especial.

Entendemos aqui como suporte de um gênero um *lôcus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra o texto. Essa ideia comporta três aspectos: a) suporte é um lugar; b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 174)

Os livros didáticos são um exemplo de suporte que possuem um número considerável de textos, mas que muitas vezes estão descontextualizados em relação à realidade sócio-histórica da criança. Ao se trabalhar o suporte como objeto de ensino e não apenas como meio de divulgação o professor passa a ter uma fonte de informações de todos os gêneros e tipos textuais inseridos em um mesmo objeto.

Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. (PCN, 2000, p. 67)

Por serem veículos de divulgação de massa os suportes, quase sempre, possuem linguagem simples, informações atuais e contextualizadas. Por isso os suportes são objetos que podem ser facilmente trabalhados em sala de aula. Os professores podem se valer tanto do objeto já pronto, utilizando recortes, no caso de jornais, por exemplo, ou atualizando e debatendo informações e criando fóruns no caso de utilizar mídias digitais, como os blogs.

Se houver interesse do professor e apoio da escola, os suportes podem ser trabalhados de maneira ainda mais ampla, uma vez que os alunos podem ser seus próprios idealizadores. Os suportes podem se tornar uma maneira proveitosa de se trabalhar a diversidade textual através de assuntos de interesse dos próprios alunos e ainda uma maneira de melhorar a interação do processo ensino-aprendizagem através de maior interação entre professores e alunos por meio da seleção de assuntos, manutenção e atualização dos suportes.

Existe uma visão errônea de que alunos não gostam de ler e escrever. No entanto, no universo digital o que esses alunos mais fazem é ler e escrever, inclusive em línguas estrangeiras. O que ocorre é que muitas vezes nem o professor, nem o próprio aluno percebe isso, pois as redes sociais, jogos online e outros ambientes virtuais são vistos como uso excessivo de oralidade, abreviações e tempo perdido.

Koch (2003) argumenta que a competência discursiva dos falantes/ouvintes permite que eles sejam capazes de discernir o que é adequado ou inadequado de acordo com o contexto social em que está inserido. Para a autora, essa competência estimula a diferenciação de determinados gêneros de textos, portanto, há o conhecimento, pelo menos indutivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto.

6. Tecnologia e educação

De acordo com Antunes (2009) pesquisas apontam que, salvo algumas exceções, ainda prevalece o ensino nos moldes tradicionais nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda muito estático, sem interlocutores e intenções, conseqüentemente descontextualizado. O mais importante é possibilitar a aquisição do conhecimento de forma mais prática, mais próxima à realidade do aluno. Segundo Levy (2010, p. 108), “Devemos pensar que a humanidade caminha e trilha espaços convergentes a um só pensamento, que é a evolução, cujo momento facilita a educação parti-

lhar com os alunos o uso da tecnologia como integrante do ensino aprendizagem”.

O interesse de pedagogos sobre a educação raramente se relaciona à linguagem praticada, em classe, por alunos e professores. Em geral, a preocupação recai sobre os conteúdos e técnicas pedagógicas. Sabemos, todavia, que nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento linguístico, a partir do qual a interação entre interlocutores se realiza. Esse não é um problema simples de ser resolvido, pois, se de um lado o professor não deve praticar o nível de linguagem extremamente diferente daquele do aluno, de outro, também não deve adaptar-se perfeitamente ao nível do aluno, o objetivo da escola é oferecer ao educando a possibilidade de adquirir outros dialetos e praticar outros níveis de linguagem, diferentes do seu de origem (LEITE, 2011, p. 56).

Então qual seria o real motivo de se trabalhar a língua se quando o aluno chega à escola ele já é um falante plenamente competente? Trabalhar a língua é explorar o “entrosamento entre língua e cidadania – o que implica a relação direta entre escola e sociedade”, é “[...] considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão” (ANTUNES, 2009, p. 33). Dominar as particularidades de uso da língua possibilita mais chances de atuação na sociedade e, principalmente, de inércia social.

A prática de ensino de leitura, produção e interpretação textual utilizando diferentes gêneros textuais, sobretudo com o apoio dos recursos tecnológicos digitais, tem mostrado que essa ação, quando possível, desperta maior interesse nos alunos, independente da idade.

Mas vale ressaltar que o material precisa estar em consonância com as competências e habilidades a serem desenvolvidas naquela determinada disciplina, ou seja, precisa ser selecionado e direcionado para cada público. Que o uso dos recursos tecnológicos digitais é uma ferramenta muito útil para socialização não é novidade, mas isso também vale para o estudo textual, uma vez que “a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa informacional” (MARCUSCHI, 2008, 173).

A “vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se sessas vivências estabilizadas simbolicamente” (Ibid, p. 173), as regras da convivência social abarcam fatores históricos, crenças, discursos que direcionam o comportamento humano.

De acordo com Koch (2003, p. 55), a escolha do texto para ser trabalhado nas aulas de português não deve ocorrer de maneira aleatória, mas “deverá (...) levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes”. Os recursos tecnológicos representam uma excelente ferramenta para trabalhar a diversidade textual uma vez que se pode, por exemplo, realizar uma coletânea de textos verbais e não verbais e trabalha-los através de uma análise comparativa apresentada em um *Power point*, vídeo, letra de música, ou busca de conteúdos em redes sociais entre outros, pois levar ao aluno o conhecimento sobre as possibilidades de articulação da língua agrega benefícios para a vida pessoal e profissional.

7. Metodologia

Este estudo foi realizado com universitários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, que utilizam diferentes recursos tecnológicos em seu dia a dia. Para coleta e análise de dados foi aplicado um questionário, para delinear o perfil dos participantes; e também um minicurso em que foram trabalhados textos impressos e digitais.

O grupo é composto de 21 graduandos, de diferentes períodos, com faixa etária de 18 a 23 anos, mas apenas 13 deles participaram desta pesquisa. Este grupo foi escolhido por fazer parte do Projeto PIBID⁷⁷ Pedagogia UENF e também pelo fato de seu escopo organizacional incluir encontros semanais, o que facilitou a aplicação dos questionários e das oficinas para a coleta dos dados.

De acordo com o autor, (SELLTIZ et al, 1974, p. 268), “A natureza impessoal do questionário – frases padronizadas, ordem padronizada das perguntas, instruções padronizadas para o registro das respostas – assegura certa uniformidade de uma situação de mensuração para outra”. O

⁷⁷ O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pelo Ministério da Educação e gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública. Por se tratar de um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, na tentativa de superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

conteúdo das perguntas foi “dirigido principalmente para a verificação de ‘fatos’”, ou seja, procurando “diretamente pessoas que estejam em condições para conhecê-los” (Ibid, p. 268).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema a pesquisa lidou com a interpretação de fenômenos e atribuição de significados, sendo o ambiente natural a fonte direta para coleta de dados. Já tendo em vista os objetivos, a coleta de dados se deu de duas maneiras: através da aplicação de questionários e oficinas (KAUARK et al, 2010). As oficinas ocorreram uma vez ao mês, com duração de 4 horas, num período de seis meses.

De acordo com Oliveira (2007, p. 136), “A aula como prática educativa é composta de ações que precedem e sucedem o momento de ‘sala’, conferindo-lhe o caráter processual e histórico”. Seguindo essa vertente, o presente trabalho se desenvolveu analisando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o conhecimento construído ao longo dos minicursos.

O principal objetivo da utilização desta metodologia foi criar um caráter interdisciplinar de conhecimentos, em que a construção do saber se deu através da busca da construção de um saber pragmático. Foi uma tentativa de se colocar em prática o conhecimento já existente sobre o trabalho com textos utilizando os recursos tecnológicos digitais como suporte.

8. Análise de dados

A realização das oficinas foi embasada no trabalho de Oliveira (2007), Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.), cuja proposta é levar em consideração a concepção crítica de mundo dos sujeitos envolvidos, na tentativa de criar possibilidade de aprendizagem por compreensão, pela elaboração de conceitos cognitivos ou conhecimento apreendido.

Os participantes passavam mais de seis horas por dia na internet, essa tendência ao uso da internet deve ser aproveitada pelas instituições educacionais, pois conforme Levy (2010) uma das vertentes da educação é partilhar com os alunos o uso da tecnologia como integrante do ensino aprendizagem. Mas esse tempo de acesso não tem sido tão aproveitado conforme poderia, pois eles o utilizam, principalmente, apenas nas redes sociais.

Essa questão também vale para o estudo textual, uma vez que a aula de língua materna que vai além da atividade comunicativa informacional conforme aponta Marcuschi (2008). Como apresentado no gráfico 2 os problemas enfrentados pelos participantes se dividem entre o medo de errar e a falta de ideias para dar início ao texto.

Contudo, o trabalho de produção de um texto envolve escolha e utilização não só de recursos linguísticos, mas de fatores responsáveis pelo conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de palavras, e, para isso, é necessário sensibilidade e reflexão por parte do autor (KOCK, 2003).

Gráfico 1: Produção textual



O desempenho desses futuros docentes em relação ao uso de recursos tecnológicos, quando solicitados a realizar uma apresentação cujo conteúdo fosse uma produção textual, oral ou escrita, foi aquém do esperado. Vale ressaltar que o tema proposto foi: “quem sou eu”, e o modelo de apresentação não foi pré-estabelecido.

Contudo, o uso dos recursos tecnológicos digitais foi bastante restrito, pois a maior parte dos discentes usou apenas o modelo de apresentação realizada em sala de aula por seus professores e um usou o computador para mostrar a música que deu origem ao seu nome. Ou seja, todos que optaram por essa modalidade de apresentação, o fizeram através do Power point, ou seja, ficaram bastante restritos ao uso de um recurso, apesar da variedade de recursos disponível em se tratando de tecnologia digital, conforme quadro 2.

Quadro 2: Exemplos de atividades desenvolvidas

Número de alunos	Atividade realizada COM recurso tecnológico digital	Recurso
1	Criou uma linha da vida com datas mais significativas	Power point
1	Realizou uma pesquisa etimológica sobre seu nome completo	Power point
2	Montou uma apresentação com fotos NÃO pessoais	Power point
1	Música	Computador
Atividade realizada SEM recurso tecnológico digital		Recurso
3	Narrativa	Oralidade
1	Poesia	Escrita
1	Montou um cartaz (estilo vendedor ambulante)*	Oralidade e colagem
1	Montou uma caixa surpresa, ao abri-la, encontrava-se alguns elementos representativos de si.**	
1	Relato	Oralidade acompanhada de 2 fotos e uma imagem
1	Criou um livro utilizando o computador ***	Oralidade e escrita

Fonte: dados da pesquisa

No quadro 3 apresentamos ilustrações de algumas atividades realizadas sem suporte de recursos tecnológicos.

Quadro 3: Atividades desenvolvidas sem suporte de recursos tecnológicos



Fonte: dados da pesquisa

Considerando que as oficinas oferecidas envolviam *produção textual, criatividade e uso das tecnologias em sala de aula*, o resultado foi aquém do esperado. Acredita-se que a falta de experiência unida à insegurança de inovar no ambiente acadêmico seja um dos fatores que acarretaram esse resultado, pois todos os participantes têm domínio considerável sobre os recursos tecnológicos para se preparar materiais diversificados para atividades extracurriculares.

A atividade apresentada sem o apoio do recurso tecnológico digital é muito próxima ao que já se utiliza no sistema tradicional de ensino. Desta forma, percebe-se que mesmo quando possibilitados de realizar uma atividade diferenciada, o sistema tradicional ainda se encontra arraigado, refletindo-se nas atividades apresentadas.

9. Conclusões

Observamos que mesmo diante da grande exposição às diferentes tecnologias digitais, demonstração das possibilidades de usos e aplicações em sala de aula, bem como do uso cotidiano dos gêneros digitais, durante os seis meses de oficinas, o uso desses recursos no contexto de sala de aula ainda é incipiente para a maior parte dos futuros docentes que participaram desta pesquisa.

Para muitos desses não há clareza sobre como se devem trabalhar os textos em sala de aula e, diante das dúvidas e incertezas, na maioria das vezes, eles continuam desenvolvendo uma prática voltada para concepções tradicionais do ensino da Língua Portuguesa, conforme demonstrado nas atividades.

Uma das justificativas é que a realidade escolar é diferente e que esses recursos na maioria das vezes não estão disponíveis. Contudo, o que se percebe é que para a maioria deles, recursos tecnológicos digitais se resumem a computador e internet, deixando de lado recursos simples como a câmera do celular, por exemplo.

Apesar dos diversos recursos tecnológicos disponíveis, todos os alunos que os utilizaram se limitaram ao *Power point*, deixando os outros de fora. Aparentemente, eles têm um desconforto ou insegurança em utilizar esses recursos no contexto acadêmico, pela incerteza do limite entre o didático e o informal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Codex, 1995.

KAUARK, Fabiana. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Fabiana Kauark, Fernanda de Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros de Souza (Orgs). Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed., São Paulo: Cortez 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2007.

LEITE, Marli Quadros. Interação pela linguagem: o discurso do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed.

São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Epu, 1972.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. *Revista do GELNE*, vol. 4, n. 12, p. 29-34, 2002.

_____. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. 1. ed. São Paulo: Educ - PUC/SP, 2002, p. 201-214.

**TIZIANO SCLAVI E ALFRED HITCHCOCK:
UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO INTERSEMIÓTICA
ENTRE O *FUMETTI DYLAN DOG* – NAS PROFUNDEZAS
E O FILME *PSICOSE***

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente estudo possui como objetivo analisar a transposição estética dos seguintes signos: verbal e visual. Não se trata, porém, de uma tradução intersemiótica em que o signo visual surge do verbal, mas de como é estabelecida uma relação intersemiótica da tela para o texto. Para o corpus do estudo escolheu-se o filme *Psicose*, dirigido por Alfred Hitchcock, e o *fumetti* *Dylan Dog: Nas profundezas*, publicado no Brasil em 2003 de Tiziano Sclavi. Para tanto se utilizou como base teórica a semiótica de Charles Sanders Peirce (2012), estudada por Lucia Santaella (2012), assim como a intersemiótica de Júlio Plaza (2001), entre outros teóricos da área. O resultado do estudo apresenta como o filme *Psicose* (1960), enquanto signo visual, serviu de base para a escrita do *fumetti*, signo verbal.

Palavras-chave: Dylan Dog. *Psicose*. Hitchcock. Semiótica. Intersemiótica.

1. Introdução

Este artigo trata em seu escopo a relação intersemiótica entre dois signos: verbal e visual. Para tanto apropriou-se da intersemiótica como base teórica de estudo. Como Décio Pignatari (2004, p. 87) explica que a revolução industrial trouxe a multiplicação dos códigos, na qual se deu início a produção mecanizada, que se configura em “um processo icônico-analógico ao processo da montagem de palavras e frases”.

Dessa forma, entende-se que as histórias em quadrinhos e o cinema são processos de códigos, e, que a semiótica de Charles Sanders Peirce e os estudos sobre tradução intersemiótica de Júlio Plaza nos fornecem os mecanismos necessários para análise.

Embora, a história em quadrinhos também seja um signo visual a sua narrativa também apresenta traços do signo verbal, como explica Lilen Ribeiro Borges (2001, p. 01): "A história em quadrinhos introduziu uma nova forma de narrativa que tem como ponto principal a união de

duas linguagens, uma não-verbal e outra verbal, o que lhe confere um grande potencial criativo e comunicativo".

É a partir dessa “mistura” que no decorrer do estudo se considerou a história em quadrinho como o signo verbal. O cinema no caso é considerado como o signo visual, pois não vemos a aparição, por assim dizer, dos signos verbais.

Pensando-se nessa discussão sobre a tradução intersemiótica dos signos, tornou-se interessante a análise entre o *fumetti* Dylan Dog: nas profundezas e o filme *Psicose*.

2. Descrição do corpus

As duas obras escolhidas como *corpus* são: *Dylan Dog – Nas Profundezas*, de Tiziano Sclavi e *Psicose*, de Alfred Hitchcock.

As duas obras tratam do gênero suspense/terror. Cada uma delas possuem a sua representação iconográfica. Tanto o *fumetti* quanto o filme são dois processos de códigos semióticos distintos, porém eles se traduzem de forma intersemiótica.

A primeira é uma história de quadrinho italiana, conhecida como *fumetti*⁷⁸, escrita pelo autor de livros e quadrinista Tiziano Sclavi. Dylan Dog se configura como um dos personagens pertencentes ao selo da Bonelli Editore. Suas histórias são densas e retratam o sobrenatural de uma forma perturbadora, pois a construção narrativa ao longo das histórias atinge o leitor. As histórias muitas vezes possuem um final aberto ou fora do padrão. Mesmo que as histórias sendo vendida em formato de edição fechada ela não acaba na última página, pois o leitor tende a ficar com a história na mente, na tentativa de se chegar a uma conclusão plausível. (ARANTES & GOMES, 2013, p. 796)

Dylan Dog não é mais publicado no Brasil. O *fumetti* utilizado como *corpus* foi publicado no Brasil em 9 de julho de 2003 pela Mythos editora. O quadrinho veio depois do filme, visto que a sua publicação original data 20 de maio de 1988. Quanto a sua estrutura estética o fu-

⁷⁸ FUMETTI, plural de “fumetto”, significa nuvem, fumaça, e se refere aos balões, donde *fumetti* serve para indicar especificamente os *comics* de feição americana identificáveis pelo uso do balão. Os italianos, como os europeus em geral, usam com naturalidade, ao lado de *fumetto*, a palavra *comico* para designar esse tipo de histórias em quadrinhos. (CAGNIN, 1991, p. 79)

metti é sem coloração, sendo composto pela utilização da *nankin* sobre o papel.

A narrativa do fumetti conta sobre uma jovem que presencia uma morte em um banheiro de hotel. Como está sendo culpada ela vai procurar a ajuda do Dylan Dog. Na narrativa os personagens fazem referência ao próprio filme *Psicose* ao se depararem com o nome do hotel: Bates Motel. O ponto central está ligado ao fato de pessoas estarem morrendo dentro do banheiro desse hotel. A sobrevivente busca por Dylan Dog afirmando que quem a salvou foi uma espécie de garra. Como supracitado os fatos estranhos em *Dylan Dog* acontecem de forma natural. No final descobre-se que existia um monstro do esgoto que tinha salvado a mulher e que havia um homem que se travestia da própria mãe para matar as vítimas no banheiro.

Dessa forma, fica explicado que o quadrinho se originou depois do filme *Psicose*. O filme é norte-americano de Alfred Hitchcock, de 1960. O filme se tornou um clássico no que tange filmes de suspense e terror, como explica Paloma Silva abaixo:

Alfred Hitchcock foi um popular cineasta inglês, conhecido por seus filmes de horror e de investigação. Sua obra mais famosa foi *Psicose*, de 1960, um filme de baixíssimo orçamento e considerado como um dos melhores filmes de todos os tempos. (SILVA, 2012, p. 02)

Sobre a estética do filme, a sua fotografia é em preto e branco e conta a história de uma mulher chamada Marion Crane, uma secretária de imobiliária que roubou uma bolsa de dinheiro do seu patrão. Na sua fuga pela estrada ela se depara com uma forte chuva e acaba por parar no Bates Motel. Quem recebe Marion é um rapaz chamado Norman Bates. Na mesma noite em que ela está no motel é assassinada pela figura de uma senhora. Mais mortes acontecem e no final se descobre que quem matava as vítimas era o próprio Norman Bates travestido com as roupas de sua mãe.

3. Discussão teórica

Antes de se aprofundar nos estudos de intersemiótica de Júlio Plaza torna-se necessário explanar sobre a ciência que ele faz apropriação: a semiótica de Charles Sanders Peirce.

Décio Pignatari (2004, p. 15) explica que a semiótica peirciana é a ciência que nos ajuda a ler o mundo, pois ela possibilita estudar o signo e

as suas significações dentro da linguagem humana, sendo ela verbal ou não verbal.

Essa semiótica, teoria dos signos, nos possibilita estudar as várias ramificações (índice, ícone e símbolo), da linguagem. Charles Sanders Peirce quando a estruturou buscou fazer uma ciência que, em sua égide, possibilitasse estudar as inúmeras manifestações da linguagem humana. A respeito disso Lucia Santaella (2012, p. 85) explica que a intenção de Charles Sanders Peirce não era se apropriar do lugar de outras ciências, ele tentou fornecer para estas ciências as instituições lógicas para as suas edificações como as linguagens que são.

As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem. A semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.

Para Charles Sanders Peirce (2012) o mundo é regido por signos e o pensamento humano é a transmutação de da realidade através dos signos e logo esse processo de transmutação pode ser entendido como tradução. Na semiótica de Charles Sanders Peirce, termos como “mente” ou “pensamento” devem ser “encarados numa perspectiva mais ampla (“mente” pode ser entendido como “semiose”, ou processo de formação das significações; “pensamento” pode ser substituído por termos como “signo” ou “símbolo” ou “interpretante””. (COELHO NETTO, 1983, 53)

São a partir dessas instituições lógicas que Júlio Plaza se apropria de Charles Sanders Peirce para estabelecer em sua teoria de tradução intersemiótica um paralelo entre o passado-ícone, presente-índice e futuro-símbolo.

A tradução Intersemiótica se pauta, então, pelo uso material dos suportes, cujas qualidades e estruturas são interpretantes dos signos que absorvem, servindo como interfaces. Sendo assim, o operar tradutor, para nós, é mais do que a “interpretação dos signos linguísticos por outros não-linguísticos”. (PLAZA, 2001, p. 67)

Júlio Plaza nos explica que intersemiótica não está apenas ligada a oposição entre o que seria “verbal x não-verbal”. O referido autor também explica que ela, a intersemiótica, se preocupa com a relevância entre os diferentes sistemas de signos. O operador, como tradutor, precisa de

canais e de linguagens para socializar e estabelecer relação entre o ambiente humano (*idem*).

Isso nos leva a refletir sobre a importância dos fenômenos de tradução intersemiótica que são fenômenos de multimodalidade semiótica. Pois os mesmos estão envolvidos nos processos da comunicação. (QUEIROZ & AGUIAR, 2010, p. 01)

A partir dessa breve discussão se realiza o processo de análise entre o *fumetti* e o filme.

4. Verificação da intersemiótica no *fumetti* e no filme

Visto que a tradução intersemiótica nos possibilita verificar as interações entre os signos, também se torna necessário a compreensão que “o processo de tradução entre essas duas atividades semióticas pode iniciar-se previamente e passar por um estágio intermediário”. (DINIZ, 1995, p. 1002)

As várias manifestações da linguagem seguem uma regra lógica na qual os signos não se “amontoam”, eles existem em uma lógica semântica e sintática (*idem*). Dessa forma, ao olharmos para o filme *Psicose* e para o *fumetti*, verifica-se que cada uma dessas linguagens possui uma forma de se manifestar, mas elas continuam seguindo a sua lógica. O filme, no caso, a suas sequências de enquadramento e roteiro, e o *fumetti*, com a sua sequência de quadros.

Dessa forma:

A tradução se define, pois, como um processo de transformação de um texto construído através de um determinado sistema semiótico em um outro texto, de outro sistema. Isso implica em que, ao decodificar uma informação dada em uma "linguagem" e codificá-la através de um outro sistema semiótico, é necessário mudá-la, nem que seja ligeiramente, pois todo sistema semiótico é caracterizado por qualidades e restrições próprias, e nenhum conteúdo existe independentemente do meio que o incorpora. (DINIZ, 1995, p. 1003)

A respeito desse meio que *incorpora* Júlio Plaza explica:

O importante para se interligar as operações de trânsito semiótico é se tornar capaz de ler, na raiz da aparente das diversidades de linguagens e suportes, os movimentos de passagem dos caracteres icônicos, indiciais e simbólicos não apenas nos intercódigos, mas também no intracódigo. (PLAZA, 2001, p. 67)

Percebe-se que a tradução intersemiótica é a transição de formas que visam a sua transformação, demonstrando que ela se interessa nessas relações estruturais de criação.

A seguir pode-se verificar em um primeiro momento a imagem recortada do filme e depois as imagens do *fumetti*.



Figura 1: Fachada do Bates Motel



Figura 2: Residência dos Bates

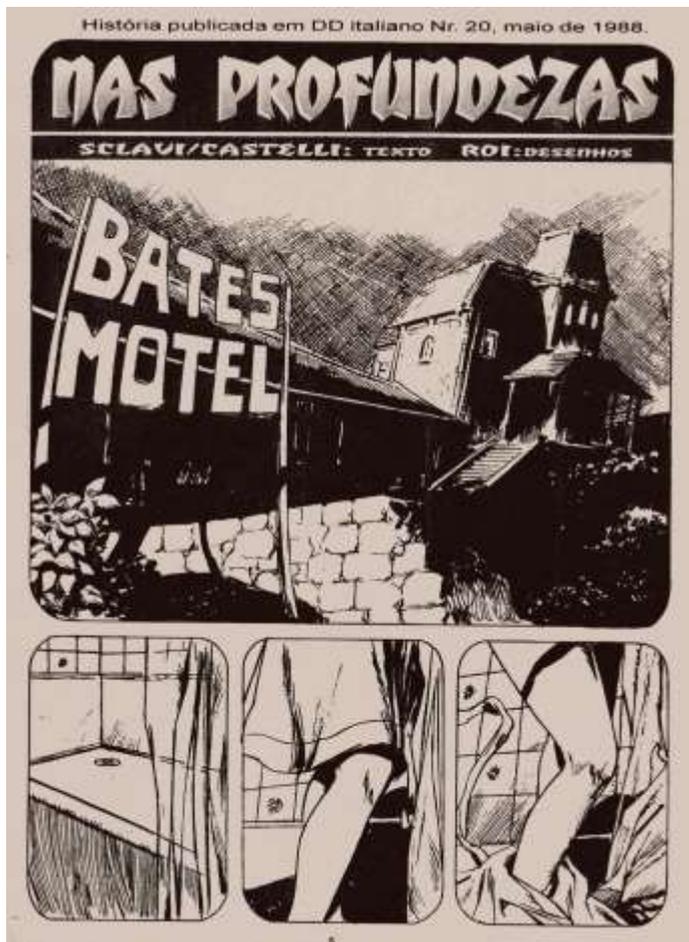


Figura 3: Cena representada no fumetti

A partir da demonstração das imagens verifica-se que no *fumetti* as cenas seguem a mesma sequência do filme *Psicose*. Mesmo que a sequência narrativa não seja exatamente a mesma, como apresentadas na descrição dos *corpora*, a sequência de imagens são as mesmas.

Na figura 3 é possível enxergar como Tiziano Scavi formulou o desenho da cena se apropriando da fachada e da residência dos Bates, imagem 1 e 2, em um só plano.



Figura 4: Sequência de cenas da morte no chuveiro de Marion Crane

O mesmo acontece com a sequência de cenas da imagem 4 e 5. Atenta-se mais ao fato de que o jogo de sombras é o mesmo no primeiro quadro da imagem 4 para o sexto quadro da imagem 5.



Figura 5: Sequência da cena do chuveiro no fumetti



Figura 6: Enquadramento do rosto de Norman Bates no filme *Psicose*



Figura 76: Enquadramento do rosto de Norman Bates no filme *Psicose*



Figura 8: Cena do personagem em Dylan Dog se travestindo da própria mãe

As figuras 6 e 7 apresentam o rosto de Norman Bates olhando para a frente, o mesmo processo também acontece nos desenhos finais presentes na figura 8.

O processo de tradução se realiza do signo visual para o signo verbal.

5. Conclusão

O processo de tradução intersemiótica possibilitou a realização de análise do corpus. O filme de Hitchcock influencia a criação narrativa do *fumetti* criado por Tiziano Sclavi. Os dois signos semióticos se apresentam como um tipo de linguagem possível de análise.

Isso demonstra que nem sempre o signo verbal de um livro ou de uma história em quadrinho surge antes do signo visual de uma obra cinematográfica ou televisiva.

As formas de linguagem se materializam e se organizam em índice, ícone e símbolo nos possibilitou verificar o que é dominante em cada uma dessas linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Lien Ribeiro. Quadrinhos: literatura gráfico-visual. *Revista Agaquê*, 2001.

ARANTES, Taís Turaça; GOMES, Nataniel dos Santos. O sobrenatural nos quadrinhos italianos: uma análise sobre a lenda de Jack, o estripador, em Dylan Dog. *Revista Philologus*, vol. 17, n. 57, p. 788-797, 2013. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/RPh57_Supl.pdf>.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Quadrinhos: uma nova escrita*. In: PACHECO, Elza Dias. Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Layola, 1991.

DINIZ, Taís Flores Nogueira. A tradução Intersemiótica e o conceito de equivalência. In: *Literatura e diferença – IV Congresso da ABRALIC: Anais*. São Paulo: Bartira, 1995, p. 1001-1004. Disponível em:

<<http://www.thais-flores.pro.br/artigos/PDF/A%20Traducao%20Intersemiotica%20e%20o%20Conceito.pdf>>.

COELHO NETTO, José Teixeira. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura*. Cotia: Ateliê, 2004.

PSICOSE [filme]. Direção: Alfrad Hitchcock. Paramount Pictures. 109 minutos.

QUEIROZ, João; AGUIAR, Daniella. Tradução intersemiótica: ação do signo e estruturalismo hierárquico. *Lumina: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora*, UFJF, vol. 4, p. 1-14, 2010. Disponível em:

<<https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/163/158>>

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SCLAVI, Tiziano. *Dylan Dog: nas profundezas*. São Paulo: Mythos, 2003.

SILVA, Paloma. Das páginas à tela: um breve estudo sobre Norman Bates. In: II Jornada UFRGS de Estudos Literários, 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Instituto de Letras, 2012.

**TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO:
DIFERENTES FORMAS DE ENSINAR
EM A CASA DA MADRINHA DE LYGIA BOJUNGA**

Elisa Augusta Lopes Costa (UFPA/UFT)
elisalopes@ufpa.br

RESUMO

O objetivo do presente artigo é fazer uma abordagem sobre os temas relacionados à complexidade e transdisciplinaridade na educação, com base no livro *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga. A escolha justifica-se pelo fato de se tratar de uma narrativa que sugere o questionamento de práticas autoritárias do período da ditadura militar no Brasil (contexto em que a obra foi produzida) além de permitir que se vislumbrem duas concepções diferentes de educação, quais sejam: o paradigma tradicional, que se vale de metodologias tecnicistas, e o paradigma emergente, voltado para a inovação, a complexidade e transdisciplinaridade. Para atingir os objetivos, primeiramente será feita a contextualização sobre a vida e a obra da autora, seguindo-se depois a abordagem dos trechos relativos ao tema em estudo, os quais permitem verificar a existência, na obra, de indícios que sinalizam a possibilidade de uma forma de ensino que valoriza o educando e o encaminha para um aprendizado ativo e crítico.

Palavras-chave: Educação. Complexidade. Transdisciplinaridade. Lygia Bojunga.

1. Introdução

Nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite.

Nely Coelho

A literatura, embora não tenha o compromisso de retratar a realidade como um espelho fiel, elabora este retrato a partir de um ponto de vista subjetivo que permite verificar, nos personagens e nas situações narradas, vestígios da sociedade retratada, pois, segundo Nely Novaes Coelho, trata-se de um “verdadeiro microcosmo da vida real transformada em arte” (2000, p. 15). Para Antonio Candido, a literatura tem uma tríplice função: atender à necessidade de ficção e fantasia, contribuir para a formação da personalidade, e prover conhecimento do mundo e do ser, por meio da representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade (2002, p. 85)

Diante destas considerações, verifica-se que a literatura abre a possibilidade de conhecer melhor um tema por diversificados ângulos de observação, os quais podem se somar aos textos teóricos para aprofundar

conhecimentos em uma determinada área de estudo. Por este motivo, pretende-se fazer uma abordagem sobre os temas relacionados à complexidade e transdisciplinaridade a partir das referências à educação contidas na obra de Lygia Bojunga. A justificativa para a escolha desta autora deve-se ao fato de que ela aborda os mais diversos temas com seriedade e leveza, uma vez que suas histórias são recheadas de fantasia, mas baseadas em elementos tomados da realidade, o que permite discutir os comportamentos sociais sem, no entanto, deixar de lado a função lúdica da literatura.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi eleito o livro *A Casa da Madrinha* por se tratar de uma narrativa que sugere o questionamento de práticas autoritárias do período da ditadura militar (contexto em que a obra foi produzida) além de permitir que se vislumbrem duas concepções diferentes de educação, quais sejam: o paradigma tradicional, que se vale de metodologias tecnicistas e o paradigma emergente, voltado para a inovação, a complexidade e transdisciplinaridade. Para atingir os objetivos, primeiramente será feita a contextualização sobre a vida e a obra da autora, seguindo-se depois a abordagem dos trechos relativos ao tema em estudo.

2. Lygia Bojunga e as referências à educação em sua obra

A minha necessidade fundamental é lidar com palavras e criar personagens. (Lygia Bojunga)

Lygia Bojunga Nunes nasceu em Pelotas (RS), em 26 de agosto de 1932, onde viveu em uma fazenda até os oito anos, quando mudou-se para o Rio de Janeiro. Antes de tornar-se escritora, foi atriz de teatro e também de rádio, passando depois a escrever para o rádio e a televisão. Mudou-se para o interior do Rio de Janeiro, onde fundou, juntamente com seu marido Peter, a *Toca*, uma escola rural para crianças carentes, a qual dirigiu por cinco anos.

Apaixonada pelos livros desde criança, via-os primeiramente como brinquedos, antes de perceber que o melhor estava no seu conteúdo

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena, os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. (BOJUNGA, 2010, p. 8)

De tanto brincar com os livros, olhando para as paredes que cons-

truía, começou a descobrir o encantamento da literatura: “o livro agora alimentava minha imaginação”. Para Lygia Bojunga, a experiência com os livros é um processo de troca: quanto mais se procura, mais ele oferece. Foi essa troca que a impulsionou a escrever para crianças: “eu cismeie um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra - em algum lugar - uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar”. (*Idem*, p. 9)

A autora teve vários títulos de sua obra traduzidos para diversos idiomas, além de receber também prêmios relevantes, dentre os quais destacam-se o Prêmio Hans Christian Andersen (1982), um dos mais destacados da literatura infantil e juvenil, e o ALMA (Astrid Lindgren Memorial Award) em 2004, o qual, criado pelo governo da Suécia, jamais havia sido outorgado a um autor de literatura infantil e juvenil.

Em 2002, Lygia Bojunga funda sua própria editora, a Casa Lygia Bojunga, assumindo a publicação de seus livros. Cria também, em 2004, a Fundação Cultural Lygia Bojunga, que tem como objetivo desenvolver ações que aproximem o livro da população brasileira.

Seus primeiros livros foram assinados como Lygia Bojunga Nunes, passando depois a constar apenas Lygia Bojunga. O primeiro deles, *Os Colegas*, publicado em 1972, inicia uma série de histórias que têm animais como protagonistas, aproximando-se das fábulas e diluindo os limites entre a realidade e a fantasia. Desta forma, personagens antropomorfizados, lado a lado com personagens humanos, vivem conflitos e abordam questões sociais contemporâneas com humor e leveza. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilbermann (2007), a escritora tece uma crítica à sociedade brasileira contemporânea, tematizando a miséria, o sofrimento e crise de identidade infantil, por meio de histórias que encantam e levam à reflexão:

As personagens dessa autora vivem, no limite, crises de identidade: divididas entre a imagem que os outros têm delas e a autoimagem que irrompe de seu interior, manifestando-se através de desejos, sonhos e viagens, os livros de Lygia registram o percurso dos protagonistas em direção à posse plena de sua individualidade. (LAJOLO & ZILBERMANN, 2007, p. 158)

Segundo as autoras, a narrativa de Lygia Bojunga detém-se nos detalhes do comportamento e do ambiente, de tal modo que se aproxima do fluxo de consciência, resultando em uma narrativa original que rompe com a linearidade e “parece colar-se ao modo infantil de perceber e dar significado ao mundo”. (*Idem*, p. 158)

Convém destacar também que Lygia Bojunga consegue esta aproximação com seu público infantil por meio de uma linguagem simples, coloquial, muito próxima da oralidade, o que se verifica não só no registro dos diálogos entre personagens (o que é comum em obras de literatura infantil), mas também na narrativa, de modo que não se percebe distinção de níveis de formalidade na transição das falas dos personagens para a posição do narrador. Conforme observa a pesquisadora Maria Antonieta Cunha,

Lygia Bojunga Nunes, ao (ou para) questionar a ideologia burguesa, opta pelo uso da língua em suas formas mais genuínas e menos valorizadas. E põe por terra o (pre)conceito de que a língua da classe dominante é a única geradora do discurso literário. (CUNHA, 1983, p. 105).

Os livros da primeira fase da escritora, publicados na década de 1970, são histórias recheadas de fantasias, mas fundamentadas na realidade, pelas quais a autora debate os problemas sociais resultantes da ideologia dominante. De acordo com a pesquisadora Célia Fernandes,

Publicadas na década de 1970, momento em que a literatura infantil assume o tom de protesto e procura documentar a realidade brasileira, essas obras, entretanto, dialogam constantemente com o real pelas trilhas do fantástico e do simbólico. Pode-se, por isso, alegoricamente, visualizar nelas o contexto histórico brasileiro dos anos de 1970. (FERNANDES, 2013, p. 88)

Corroborando as informações acima, Josenildo Morais demonstra que a imaginação e a fantasia se tornaram elementos recorrentes para tematizar os problemas da sociedade da época, estratégia utilizada por diversos escritores para poderem se expressar com relativa liberdade:

É interessante registrar que esse era um tipo de literatura que fugia aos olhos da censura. Mesmo na primeira metade dos anos 1970, quando ainda nem se falava em abertura política, a literatura infantil não era objeto de preocupação dos responsáveis pela censura no regime militar. Como não era vista como algo sério, mas sim como mais um brinquedo para crianças, os censores não vigiavam a publicação das obras destinadas a esse público. (MORAIS, 2011, p. 45)

Lygia Bojunga situa-se entre os autores que se valeram da literatura infantil para lidar com a situação daquele momento histórico. A escritora justifica sua opção afirmando que os generais não costumavam ler livros para crianças. Nesta perspectiva, verifica-se a temática da educação por meio de diversos personagens, tais como os destacados em *Os colegas*: um pombo estudioso e seis tatuzinhos – os irmãos Garcia – que foram matriculados em “uma escola rural para aprenderem a ler, escrever, fazer conta e fazer túnel” (BOJUNGA, 2004, p. 86). Em *Angélica*, o

porco Porto sofre *bullying* e decide abandonar a escola para não mais ser perseguido pelos macacos que formavam a turma do fundão e “já sentavam ali de propósito para fazer bagunça” (BOJUNGA, 1977, p. 11). A *bolsa amarela* apresenta um galo de briga que tem o pensamento costurado com uma linha forte “Pra não rebenotar. E pra ele só pensar: ‘eu tenho que ganhar de todo o mundo’, e mais nada” (BOJUNGA, 2002, p. 41)

Deste modo, valendo-se de elementos alegóricos e personagens antropomorfizados, Bojunga questiona o *status quo* relativo à educação da época, manifestando-se de modo sutil e lúdico, fato que se repete em *A casa da madrinha*, narrativa em que a opção ideológica pelos excluídos começa com a tematização do trabalho infantil e da evasão escolar na figura do protagonista, mas estende-se de maneira sutil aos problemas vivenciados pelos personagens antropomorfizados – o Pavão e a Gata da Capa.

Trata-se da história protagonizada por Alexandre, menino pobre, morador de uma favela no Rio de Janeiro, que precisa deixar a escola para trabalhar vendendo sorvetes e amendoim na praia, a fim de ajudar nas despesas da casa. Com o aumento da quantidade de pessoas vendendo de tudo nas areias de Copacabana, Leblon e Ipanema, Alexandre não consegue vender quase nada. Desanimado, resolve partir em busca da casa de sua madrinha, a qual, na realidade, era apenas parte das histórias inventadas pelo irmão mais velho para ajudar o menino a dormir e esquecer a fome. No decorrer da viagem, Alexandre conhece o Pavão, que se torna seu companheiro de aventuras. Mais adiante, a menina Vera se junta à dupla na busca pela casa da madrinha.

A narrativa não é linear, de modo que o leitor encontra Alexandre já em meio a sua viagem e só vai tomando conhecimento dos detalhes da história quando ele próprio a conta para Vera, garota que conhecera no caminho. Assim, em meio a idas e vindas, tem-se o relato das aventuras e desventuras escolares vivenciadas por Alexandre e pelo Pavão, as quais serão foco destas reflexões.

3. O paradigma do atraso

A escola para onde levaram o Pavão se chamava Escola Osarta do Pensamento. Bolaram o nome da escola para não dar muito na vista. Mas quem estava interessado no assunto percebia logo: era só ler Osarta de trás para frente. (Lygia Bojunga)

Quando Alexandre se coloca a caminho em busca da casa da sua madrinha, encontra o Pavão, que estava vagando pelo mundo à procura de sua amiga, a Gata da Capa, depois de ter passado por diversas experiências difíceis: foi explorado pelo marinheiro João das Mil e Uma Namoradas, vendido para um zoológico, de onde foi roubado por um funcionário para servir de destaque em uma escola de samba, depois vendido para uma família rica para servir de enfeite de jardim. Nesta casa, Pavão faz amizade com a Gata da Capa, que desaparece quando a casa é derrubada para a construção de um edifício. Levado para uma outra casa, o Pavão foge e parte, sem rumo, em busca de sua amiga, perguntando a todos que encontrava se tinham visto a Gata da Capa.

Todas estas coisas, entretanto, só aconteceram porque ele “pensa-va pingado” devido ao filtro que fora colocado em sua cabeça para lhe atrasar o pensamento, de modo que ele não conseguia se defender dos que tencionavam explorá-lo. A inserção do filtro ocorreu na escola Osarta, para onde o Pavão foi levado pelos seus primeiros donos, que queriam fazê-lo obedecer a tudo sem questionar. Como ele não se submetesse facilmente, teve que passar pelos três estágios da escola: o Curso Papo, o Curso Linha e o Curso Filtro. Pavão gostou do curso Papo, porque gostava de conversar, dar opiniões e saber o que as pessoas achavam.

Só tinha um problema: ele não podia achar nada; tinha que ficar quieto escutando o pessoal falar. Se abria o bico ia de castigo; se pedia pra ir lá fora ia de castigo; se cochilava (o pessoal falava tanto que dava sono), acordavam ele correndo pra ele ir de castigo. O Pavão então resolveu toda hora abrir o bico, ir lá fora, cochilar — só pra ficar de castigo e não ouvir mais o pessoal falar. Não adiantou nada, deram pra falar na hora do castigo também. E ainda por cima falavam dobrado. (BOJUNGA, 2002, p. 26)

O objetivo do curso Papo era fazer os alunos ficarem com medo, pois seus idealizadores sabiam que o medo causava o atraso no pensamento dos alunos. O pavão foi ficando assustado, adquiriu tique nervoso, mas conseguiu enganar os professores colocando cera no ouvido. Quando eles perceberam que o curso não estava mais dando resultados, levaram o Pavão para o curso Linha, que consistia em costurar o pensamento do aluno, deixando para fora só o que os donos quisessem que fosse pen-

sado.

Este segundo curso também não surtiu efeito, porque o Pavão conseguiu resistir, fazendo uma “ginástica de pensamento” que conseguia arrebentar a linha. Assim, após várias tentativas, chegou-se à conclusão que só o Curso Filtro resolveria o caso. Colocado o filtro, fecharam a torneirinha, deixando-a aberta apenas o suficiente para “pingar” alguns pensamentos, fazendo com que as ideias do Pavão fossem ficando cada vez mais atrasadas e ele não conseguisse resistir às ordens de seus donos. Porém, os responsáveis pelo curso não perceberam que a torneirinha tinha um defeito de fábrica, de modo que, de repente, abria-se toda, liberando o pensamento do Pavão, que voltava ao seu modo normal de pensar. Infelizmente, a abertura durava pouco tempo e, também de repente, a torneirinha se fechava de novo, fazendo com que o pensamento voltasse a pingar.

As atitudes dos organizadores da Escola Osarta apontam para uma concepção de educação que é o alicerce de suas práticas, conforme assevera Maria Cândida Moraes:

Na prática do professor, encontram-se subjacentes um modelo de educação e um modelo de escola, fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. (...) A atuação do professor traduz sua visão de educação. É impossível separar uma coisa da outra. A teoria de aprendizagem que fundamenta sua ação contém as explicações de como ele crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola. (MORAES, 2011, p. 18)

De acordo com esta pesquisadora, as práticas docentes são regidas por uma concepção de educação calcada no modelo de ciência que prevalece em determinado momento histórico:

Acreditamos na existência de um diálogo interativo entre o modelo científico, as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas. (...) A ciência que explica nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece também a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento baseado na forma como compreende a realização destes processos. (MORAES, 2011, p. 18)

Este modelo científico foi chamado por Thomas S Kuhn (1998) de paradigma, tendo sido definido como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998, p. 13). Conforme esclarece Maria Cândida Moraes (2011, p 31), um paradigma refere-se a padrões compartilhados, componentes de uma estrutura que gera teorias para a explicação de determinados aspectos da realidade.

Deste modo, verifica-se que o paradigma que dá sustentação às práticas desenvolvidas pela Escola Osarta é o chamado Paradigma Tradicional, baseado no pensamento de René Descartes e Isaac Newton. Descartes desenvolveu a ideia de que o mundo é uma máquina, e a natureza é governada por leis, cujas fórmulas são matemáticas. Isaac Newton complementou ideia de René Descartes, desenvolvendo uma formulação matemática completa da concepção mecanicista da natureza. Surgiu daí o racionalismo cartesiano/newtoniano, que possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico, fazendo com que o pensamento, dotado de clareza, de organização e de objetividade, propiciasse a validação científica e pública do conhecimento.

O paradigma cartesiano marcou fortemente a esfera educacional, dando origem a um processo de ensino centrado no professor, no programa e nas disciplinas, restando ao aluno apenas executar mecanicamente as prescrições recebidas, sem poder questionar ou refletir:

o aluno passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação. A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta. (BEHRENS & OLIARI, 2007, p. 60)

É exatamente este o tipo de “ensino” encontrado na escola Osarta, cuja visão conservadora privilegiava apenas o adestramento intelectual do aluno, pois o Pavão, apesar de ter sido reprovado no curso Papo e no curso linha, não saiu ileso. O medo adquirido no primeiro curso e os pedaços de linha que restaram do segundo o faziam distrair-se facilmente, de modo que ele não conseguiu opor resistência quando confrontado com o último, o Curso Filtro. Como resultado, o Pavão passou a ter um pensamento fragmentado, que o impedia de perceber a totalidade das coisas, conforme a colocação de Edgar Morin:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (MORIN, 2002, p. 14)

Este tipo de pensamento fragmentado, alimentado pelo medo, é consequência do uso do sistema educacional como forma de manutenção do poder. Esta estratégia de intimidação e controle utilizada pelos gover-

nos autoritários retira da escola o papel de formadora de cidadãos críticos e autônomos, transformando-a em reprodutora de marionetes bem-comportados.

Nesta perspectiva, a representação da educação configurada na escola Osarta pode ser vista como uma metáfora das práticas e dos discursos autoritários presentes na sociedade brasileira no período em que a educação assume caráter privilegiado de controle e difusão da ideologia oficial. Trata-se de um sistema disciplinar de doutrinação e adestramento de corpos e mentes, imposto a partir da implantação do tecnicismo após o golpe militar de 1964, conforme Célia Regina Fernandes:

A partir de 1968, o sistema educacional é adequado à orientação político-econômica do regime militar: leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. Nesse contexto, a escola assume o papel de modelar o comportamento humano, por meio de técnicas específicas, para o aperfeiçoamento da ordem social vigente, e de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. (FERNANDES, 2013, p. 91)

A crítica de Lygia Bojunga à escola é contundente, porém feita de maneira simbólica, tratando com leveza um assunto da maior seriedade. Assim, no decorrer da narrativa, o Pavão consegue escapar de todos os que o exploravam, conquistando a almejada liberdade. Entretanto, passou muito tempo ainda com o filtro de pensamento em sua cabeça, apenas livrando-se dele quando foi retirado pela Gata da Capa com um saca-rolhas, quando os dois finalmente se encontraram na casa da madrinha de Alexandre. Percebe-se, portanto, que as influências nefastas de uma educação baseada no paradigma tradicional e no autoritarismo podem demorar muito tempo para serem minimizadas, fato que, na narrativa, necessita de uma intervenção externa para se concretizar.

4. A maleta velha e o paradigma novo

A professora era jovem; a maleta era velha, meio estragada, e de um lado tinha o desenho de um garoto e uma garota de mão dada, vestindo igual. Cabelo igual, risada igual. (Lygia Bojunga)

A temática educacional continua sendo tratada na obra por meio do relato da vivência escolar do protagonista. Depois de apontar os problemas da escola baseada no paradigma tradicional, Lygia Bojunga apresenta uma outra situação, que se volta para a complexidade e a transdisciplinaridade.

A autora começa a nova abordagem destacando uma valorização da escola quando Augusto, irmão mais velho de Alexandre, decide que o menino precisa estudar:

– O Alexandre não vai vender sorvete que nem a gente. Ele vai estudar. Vai estudar até ficar homem feito.

Matriculou Alexandre na escola, levou ele pra aula no primeiro dia, e aí falou:

– Pronto, garoto, agora bota a cuca pra funcionar. (BOJUNGA, 2002, p. 41)

A atitude de Augusto representa também a crença na educação como possibilidade de ascensão social. Os dois irmãos, pertencentes a uma família muito pobre, que sobrevivia de sub-empregos, passaram a fazer planos: “estava numa dúvida danada se ia ser médico do coração ou dos dentes; também ainda não sabia direito onde é que ia comprar apartamento, se Ipanema ou Leblon” (BOJUNGA, 2002, p. 41)

Entretanto, como os sonhos nem sempre se realizam, a necessidade de ajudar na manutenção das despesas familiares obriga Alexandre a abandonar a escola, que ele frequenta por, no máximo, dois anos, a julgar pelos períodos de férias mencionados no texto. Como a vida era difícil, o garoto, além de estudar, vendia amendoim e sorvete na praia nos finais de semana e também durante as férias escolares. Conforme as dificuldades foram aumentando, Alexandre diminuía a frequência às aulas e aumentava os dias de trabalho, até finalmente parar de estudar. Antes, porém, que isso acontecesse, ele conhece a Professora da maleta: “E Alexandre continuou estudando. No meio do ano já pulou para uma turma mais adiantada. A turma tinha acabado de ganhar uma professora nova, que nunca vinha sozinha: chegava sempre com uma maleta”. (BOJUNGA, 2002, p. 42)

A professora não é nomeada: é apenas a Professora da maleta e tem uma passagem muito rápida pela narrativa. Bojunga foi extremamente econômica quanto à caracterização desta professora, que é retratada como jovem e gorducha, em contraste com a maleta que, apesar de também gorducha, era velha e meio estragada. A expressão “gorducha” parece não assumir conotação negativa, tendo em vista sua associação com a aparência da maleta, como que formando um conjunto, um todo que agradava aos alunos.

A autora não tece maiores detalhes sobre a aparência física da professora, preferindo deter-se nas suas atitudes: “a professora gostava

de ver a classe contente, mal entrava na sala e já ia contando uma coisa engraçada” (BOJUNGA, 2002, p. 42). Tal comportamento é o primeiro ponto de contraste com a pedagogia tecnicista que não abre espaço para o diálogo e a interação.

A descrição da maleta como velha e meio estragada permite inferir que aquela professora, apesar de jovem, tinha considerável experiência e que a maleta era muito utilizada em sua prática docente. A concentração na maleta como ferramenta de trabalho é altamente simbólica, demonstrando o profissionalismo da docente que procurava inovar metodologicamente. Levada para a sala de aula todos os dias, a maleta continha pacotes de todo os tipos, tamanhos e cores. "Tinha pacote pequenininho, médio, grande, tinha pacote embrulhado em papel de seda, metido em saquinho de plástico, tinha pacote de tudo quanto é cor; não era à toa que a maleta ficava gorda daquele jeito". (BOJUNGA, 2002, p. 42)

A maleta com os pacotes era uma marca característica da professora, que a usava como estratégia para surpreender os alunos e motivá-los para o aprendizado. Cada pacote tinha um significado: “pacote azul era dia de inventar brincadeira de menino e menina”, o pacote cor-de-rosa indicava o dia de aprender a cozinhar, o pacote vermelho servia para falar sobre viagens e lugares diferentes. Havia pacotes que serviam para introduzir atividades como aprender a cortar unha e cabelo, pregar botão e muitas outras coisas. Havia o pacote de histórias que a professora contava e as crianças adoravam.

Havia o pacote branco, que era escondido pela professora para os alunos procurarem. Aquele que o encontrasse, deveria dar aula. A princípio, os alunos achavam chato, mas depois acabaram gostando, pois a professora dizia que, na aula, cada aluno podia contar sua própria vida. Deste modo, interagindo com a classe por meio dos pacotes multicoloridos e relacionando estas atividades às disciplinas curriculares, ela proporciona aos educandos uma aprendizagem prática, acompanhada de prazer e alegria.

Verifica-se também que se trata de uma pessoa comprometida com seu trabalho, que se empenha na preparação do material a ser utilizado. Ao retirar um pacote da maleta no início da aula, a professora surpreendia apenas os alunos, pois ela já tinha tudo pronto, como no dia do pacote cor-de-rosa, quando os alunos deveriam aprender a cozinhar. A professora tinha fogão e botijão de gás a postos, além dos ingredientes necessários para a execução da receita que seria a base para uma aula de

matemática.

A metodologia desta professora representa a possibilidade de rompimento com o paradigma tradicional: procurando formas diferenciadas de abordagem dos conteúdos disciplinares, ela é inovadora, criativa e sensível à realidade dos seus alunos. Ao promover a participação dos estudantes, ela relaciona os conteúdos à vida deles, promovendo uma aprendizagem significativa e relevante para além da sala de aula. Deste modo, ocorre a quebra do paradigma da escola autoritária a serviço da classe dominante. Surge a possibilidade de um espaço de atuação e inclusão, onde todos são importantes, sujeitos transformadores da realidade.

A prática docente da Professora da maleta vai além das disciplinas: ela não ensina apenas matemática, português, história ou ciências. As atividades propostas atravessam as disciplinas e ao mesmo tempo as unem de forma significativa. Deste modo, a professora leva em conta o contexto social dos estudantes, sua carência material e ensina-lhes coisas práticas, como cortar unha e cabelo, pregar botão e abotoar sapato, em associação com os conteúdos disciplinares. Sua atuação se aproxima da tese da religação dos saberes para se lidar com a complexidade da vida, defendida por Edgar Morin em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*:

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... (MORIN, 2000, p. 38)

Para Edgar Morin, o ser humano contém em si a complexidade por que é, ao mesmo tempo, biológico e cultural, sendo que as atividades biológicas mais elementares, como comer e beber, estão cercadas de normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ou seja, tudo o que é especificamente cultural. Por este motivo, segundo o autor, torna-se necessário que os estudos sejam voltados para a condição humana multidimensional:

O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é o ser humano. (...) Seria preciso conceber uma ciência antropossocial religada, que concebesse a humanidade em sua unidade antropológica e em suas diversidades individuais e culturais. (MORIN, 2002, p. 40 e 41)

Nesta perspectiva, a Professora da maleta, ao considerar as neces-

sidades mais básicas de seus alunos, associando-as com as atividades curriculares, estava rompendo com o paradigma tradicional, denominado por Edgar Morin de *paradigma da simplicidade*, e assumindo um novo paradigma, o da complexidade, de acordo com a definição de Edgar Morin:

Chamo *paradigma de simplificação* ao conjunto dos princípios de inteligibilidade próprios da cientificidade clássica, e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico, antropológico).

Chamo *paradigma de complexidade* ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropológico). (MORIN, 2005, p. 330)

Segundo este pesquisador, a complexidade aponta para a transdisciplinaridade, pois as disciplinas isoladamente não conseguem estabelecer com o conhecimento uma relação voltada para a totalidade e multiplicidade. Edgar Morin considera a transdisciplinaridade como “esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, enquanto no artigo 3 da *Carta da Transdisciplinaridade* destaca-se a seguinte definição:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (NICOLESCU, MORIN & FREITAS, 1994)

Basarab Nicolescu (2001, p. 22) esclarece que o transdisciplinar está, ao mesmo tempo, entre, através e além das disciplinas, sendo o seu objetivo a compreensão do mundo presente. Não é uma nova disciplina, mas alimenta-se da pesquisa disciplinar e a enriquece com uma visão amplificada. Trata-se de uma nova postura, que requer um novo tipo de educação, voltada para o novo, aberta ao diálogo e ao respeito à diversidade.

De acordo com Ruth Catarina Souza, esta é uma questão que se estende à educação de modo abrangente, devendo ser tratada no âmbito escolar, e não apenas em uma prática individual:

Considerar a escola a partir da complexidade significa compreender a função e a prática do professor também em consonância com este paradigma. Pensar a docência como uma prática complexa implica admitir que ela tem uma dimensão de totalidade, compõe-se de múltiplos saberes, que, para serem compreendidos em suas relações, exigem uma preparação especial, bem como condições particulares para seu exercício. As consequências desta perspectiva

supõem mudanças pedagógicas e didáticas profundas. (SOUZA, 2006, p. 153)

O que se verifica, entretanto, é que estas mudanças requeridas não encontram aceitação unânime, conforme retratado na continuação da narrativa em tela. A atuação da Professora da maleta não corresponde às expectativas da direção escolar e dos pais dos alunos, sendo alvo de questionamentos e reprovações.

Em certa ocasião, durante uma aula de matemática, a professora estava ensinando os alunos a cozinhar. A diretora entrou na sala, viu a confusão dos alunos ao redor da mesa dando palpites na receita. Não gostou, mas saiu da sala sem dizer nada.

Em outra situação, Alexandre, tendo sido escolhido para dar aula, estava contando que trabalhava vendendo amendoim na praia. Naquele momento, entraram na sala alguns pais de alunos que estavam visitando a escola e, não compreendendo o tipo de atividade proposto, fizeram diversas observações negativas.

Pouco tempo após estes incidentes, a professora aparece um dia na escola sem a maleta. Como chovera muito, quase todos os alunos haviam faltado e só Alexandre estava na sala. A professora chega, mas com aparência triste, ao contrário do seu costume. Segue-se um diálogo entre Alexandre e a professora, em que ela relata que havia perdido sua maleta, e não era possível recuperá-la ou comprar outra. Alexandre fica desolado, sugere a colocação de um anúncio no jornal na tentativa de recuperação do precioso objeto. Mais tarde, quando é forçado a deixar a escola, não se esquece da professora nem da maleta, pensando sempre em reencontrá-la para devolver à sua dona.

O texto não relata se a professora continuou a dar aulas sem a maleta, cedendo às pressões do sistema escolar, ou se decidiu utilizar estratégias menos contundentes, ou, ainda, se resolveu mudar de escola ou de profissão. O que se pode depreender do texto é o desapontamento e a tristeza, retratados no choro da professora e na sua atitude estática:

Lá pelas tantas a professora chegou. Mas chegou sem a maleta. E com um jeito meio diferente, uma cara meio inchada, não contou coisa gozada, não riu nem nada. Sentou e ficou olhando pro chão. (...) Alexandre resolveu esperar mais um pouco. Mas pelo jeito, a professora tinha esquecido de dar aula. Será que era porque ela não tinha trazido a maleta? (BOJUNGA, 2002, p. 44)

A lição que fica, com o “sumiço” da maleta, é a de que as ideias diferentes e inovadoras ainda encontravam muita resistência naquele momento. As necessidades e desejos dos alunos ficavam em segundo

plano, prevalecendo a concepção mecanicista e autoritária. Seria preciso um bom tempo antes que a situação se tornasse mais favorável ao ensino humanizado e crítico.

5. *Considerações finais*

A representação da educação na narrativa de Lygia Bojunga deixa claro que a crítica da autora não se dirige à escola como instituição, mas a uma determinada concepção de educação que tolhe as atitudes de inovação e religação dos saberes, representada pela escola Osarta e pelos opositores da Professora da maleta.

Por outro lado, Bojunga não aponta apenas o lado negativo, mas também oferece uma proposta de educação diferenciada a partir dos pacotes multicoloridos da maleta da professora. Longe de significar uma receita a ser copiada *ipsis literis*, a maleta simboliza a possibilidade de aprender com prazer e descobrir o mundo dentro da escola. Simboliza também a ruptura com o ensino da década de 1970, apontando para a emergência de um novo paradigma, que tem na transdisciplinaridade a possibilidade de inovação pedagógica e de concretização de um novo fazer docente.

O impedimento da professora em seguir com sua atuação diferenciada indica que a tão necessária virada transdisciplinar ainda estava longe de se concretizar naquele período histórico. Felizmente, verifica-se que a situação vem se modificando nos últimos anos com o avanço das pesquisas sobre esta temática, de tal modo que já se pode encontrar inúmeros relatos de projetos inter, multi ou transdisciplinares realizados ou em andamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 7, n. 22, p. 53-66, set/dez.2007.

BOJUNGA, Lygia. *A casa da madrinha*. Ilustr.: Regina Yolanda. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____. Livro, a troca. In: *Livro: um encontro*. Rio de Janeiro: Casa

Lygia Bojunga, 2010.

CAMPOS, Maria de Fátima. Literatura infantil: um caminho para o prazer de ler. In: _____. *A prática e o saber docente*. Teresina: SEMEC/Halley, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. [Canoas: ULBRA, 2006].

COELHO, Nely Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. A invocação linguística em Lygia Bojunga Nunes. *Revista de Estudos de Língua Portuguesa*, vol. 2, n. 2, p. 94-106, UFMG, 1983.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: Eduel, 2013.

GUIMARÃES, Ana Rosa G de Paula; BOSCO, Jacqueline C. Gonçalves; SILVA NETO Joaquim Rodrigues da. Era uma vez um menino, um pavão e... "A casa da madrinha", de Lygia Bojunga. *REL – Revista Eletrônica de Letras*, vol. 5, n. 1, 2012.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MORAIS, Josenildo Oliveira de. *A literatura infantil como instrumento de denúncia da ditadura militar*. 2011. Dissertação (de mestrado). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NICOLESCU, Basarab. *Manifesto da transdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Triom, 2001.

_____; MORIN, Edgar; FREITAS, Lima de. *Carta da transdisciplinaridade*. Portugal: Arrábida, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. *Educação como espaço da cultura*. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. ANPEd. EdUFMT, 2006, p. 145-161.

**UM BREVE ESTUDO FILOLÓGICO E HISTÓRICO
SOBRE A CARTA RÉGIA DA RAINHA D. MARIA I
AO GOVERNADOR E CAPITÃO GENERAL
DA CAPITANIA DE MATO GROSSO
LUIZ DE ALBUQUERQUE DE MELO PEREIRA E CÁCERES**

Déborah Pimenta Martins (UFMT)

pimentadeborah27@hotmail.com

Elias Alves de Andrade (UFMT)

elias@cpd.ufmt.br

Kelly Cristina Mamedes (UFMT)

1. Introdução

O presente trabalho, apresentado em sala de aula durante o curso edição de texto ministrado pelo Prof. Dr. Elias Alves de Andrade, tem como objetivos: fazer um estudo filológico de um manuscrito do século XVIII, gênero cartas, pertencente ao acervo do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso; apresentar, de forma justalinear, a versão fac-similar e semidiplomática; fazer uma abordagem paleográfica e contextual histórica do manuscrito.

A título de introdução teceremos sucintos comentários sobre a linguística e a filologia, após, analisaremos o *corpus* no campo da paleografia e, então, concluiremos com uma abordagem das funções adjetivas e transcendente do objeto.

A linguagem pode ser expressa por meio da língua que não precisa necessariamente ser escrita – lembramos que toda língua é falada, mas nem toda é escrita (p. ex. a dos povos indígenas) – por outro lado, o filólogo foi quem inicialmente vislumbrou a necessidade de registrar a língua. No contexto fala e escrita, importa dizer que a fala é espontânea, acontece em qualquer lugar e de várias formas, enquanto que a escrita, principalmente a ensinada na escola, segue um padrão que busca a uniformização.

O linguista, no entanto, não está adstrito ao padrão formal da escrita, pelo contrário, ele tem um importante papel de descrever o objeto do jeito que ele é, seu trabalho é expressar o mecanismo da língua e não dizer o que é certo ou errado. A linguística se propõe a estudar variantes sem sobrepor uma a outra, apenas reconhece a diferença e a descreve. Assim, no presente trabalho não fizemos juízo de valor apenas descre-

vemos os aspectos linguísticos de um manuscrito.

No tocante à linguagem humana Ferdinand de Saussure se dedicou e descobriu que ela se relaciona com o raciocínio e que há coisas que pertencem a todas as línguas, ou seja, há uma estrutura intrínseca à língua. Diante disso, pensou a divisão *langue* (língua) e *parole* (fala). A partir das ideias estruturalistas de Ferdinand de Saussure as teorias linguísticas passaram a ganhar corpo, nascendo estudos sobre semiologia e/ou semiótica, sincronia e diacronia, sintagma e paradigma, fonética e fonologia etc.

Mas qual a relação entre a filologia e a linguística? Para responder essa questão trazemos os ensinamentos de Segismundo Spina (1977, p. 75) para quem “A filologia concentra-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado”. Também refletindo sobre essa relação Silvio Elias chega à conclusão de que ela acontece “da parte para o todo – *Sprachwissenschaft* dos alemães – é o estudo das línguas em todos os seus aspectos, inclusive filológico”. Para esse autor, a filologia historicamente precedeu a linguística, mas hoje deve situar-se modestamente no quadro geral dos estudos linguísticos. J. Lourenço de Oliveira pensando a filologia assim refletiu: “Se a fala escrita era obrigação da filologia e agora se vê que também o é da linguística, então não há diferença de objeto, cabendo razão à preguiça de mudar que tem os ingleses, quando chamaram de “filologia” aquilo que os franceses dividem em “filologia” e “linguística”.

O estudioso Prof. Dr. Elias Andrade (2014, p. 37) mencionando César Nardelli Cambraia (2005, p. 90) explica sobre a importância do filólogo refletir sobre os tipos de edição pois

cada edição tem características próprias e distintas, dependendo do público a que se destina, indo do grau zero de intervenção do editor no texto, a fac-similar, até o grau máximo, a modernizada, sendo a primeira a mais apropriada para linguistas, por exemplo, e a última para leigos e públicos em geral, uma vez que os interesses de cada tipo de leitor são diferentes.

A filologia se distingue de campos como a crítica textual. Apesar dessa se remete àquela, a crítica textual vai procurar o texto genuíno, enquanto que a filologia é responsável pela edição. César Nardelli Cambraia (2005, p. 22-23) assevera que a crítica textual utiliza várias outras disciplinas, necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho, como a paleografia, a diplomática, a codicologia, a bibliografia material e a linguística.

Alguns autores não fazem a distinção entre edótica e filologia, no entanto, a filologia é mais abrangente que a edótica. A ideia de edótica nasceu no período helenístico a partir da necessidade de se analisar textos literários registrados em papiro e pergaminhos que faziam parte do acervo da biblioteca de Alexandria, cujo objetivo era ajudar a difundir o saber grego clássico para o Oriente. Já a filologia se ocupa de textos antigos de forma geral. No tocante à filologia trazemos o importante ensinamento do professor Dr. Manuel Mourivaldo Santiago-Almeida quem explica que:

No sentido mais amplo (*lato sensu*), a filologia se dedica ao estudo da língua em toda a sua plenitude – linguístico, literário, crítico textual, sócio-histórico, etc. – no tempo e no espaço, tendo como objetivo o texto escrito, literário e não literário. (...)

No sentido mais estreito (*stricto sensu*), a filologia se concentra no texto escrito, primordialmente literário, para recebê-lo, fixá-lo, restituindo-lhe à sua genuinidade, e prepará-lo para publicação. (...) (SANTIAGO-ALMEIDA, 2011, p. 1-12)

Para facilitar o entendimento dos conceitos acima ilustramos com o seguinte quadro:

EDÓTICA	FILOGIA	CRÍTICA TEXTUAL
Estudo de textos antigos literários.	Estudo de textos antigos no geral.	Análise de mais de uma cópia de um documento. Os documentos são colocados em conflito até chegar a uma versão próxima ao que seria a original.

Importante dizer que apesar de serem distintas, a edótica, a filologia e a crítica textual não são incompatíveis, pois trabalham com texto manuscrito e impresso.

2. *O corpus*

Feita a breve exposição sobre filologia passaremos à análise do documento. Para trabalhar com texto antigo é importante manuseá-lo de forma cuidadosa sem que interfira na sua forma física, ou seja, são necessários alguns cuidados tais como: utilizar luvas e máscaras para evitar o contato de suor, gordura, saliva, sais ou qualquer elemento que possa modificar a constituição do manuscrito. Também é importante manuseá-lo com muito cuidado de preferência utilizando régua para folheá-lo.

Ao se trabalhar com *códices* (livros) é importante seguir parâmetros da codicologia, ou seja, descrever minuciosamente o objeto apresentando aspectos da capa, do material que é feito, medir o dorso, as ilustrações, contar as folhas internas, informar a gramatura do papel, ver se as páginas são numeradas, se houver folhas em branco descrevê-las, como também aplicar técnicas para fotografar tais como observar se o documento está debaixo de iluminação adequada, imaginar o seu centro e fazer a foto sem cortar partes das páginas, dentre outros cuidados.

O *corpus* que iremos apresentar não é um *códice*, por isso, não o analisamos por parâmetros codicológicos; no entanto, por se tratar de um manuscrito do séc. XVIII, emprestamos alguns cuidados acima ao manuseá-lo como também detalhamos alguns aspectos da sua forma física a fim de aproximar, no imaginário do leitor deste ensaio, a aparência real. Assim, apresentamos uma versão fac-símile e alguns recortes, como verão a seguir.

O *corpus* trata-se de uma carta, datada de 12 de abril de 1785, enviada ao Governador e Capitão General de Mato Grosso pela Rainha Maria I de Portugal, provavelmente trata-se de um documento ideográfico, ou seja, que representa as ideias da rainha, mas não foi a própria rainha que o escreveu. Na tabela abaixo está a identificação do documento.

Transcrição 1 – fólio 1r	
Identificação	BRMTAPMT, SG.CR0926 CAIXA Nº 020 ARQUIVO PÚBLICO DE MATO GROSSO
Assunto	Carta Régia da Rainha D. Maria I ao Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, informando as núpcias de seus filhos com os filhos do rei da Espanha.
Local	Palácio Nossa Senhora D' Ajuda /Lisboa
Data	12/04/1785
Assinatura	Idiógrafo



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE ARQUIVO PÚBLICO

ACERVO: ARQUIVO PÚBLICO DE MATO GROSSO
FUNDO: SECRETARIA DE GOVERNO
SÉRIE: CARTA RÉGIA

1785, Abril, 12 - PALÁCIO NOSSA SENHORA D'AJUDA

CARTA RÉGIA da Rainha D. Maria I ao Governador e
Capitão-General da Capitania de Mato Grosso Luiz de Albuquerque
de Melo Pereira e Cáceres.

Palavras Chave: Matrimônio, Festa, Nobreza, Côrte portuguesa,
Família Real

Referência Atual: BR MTAPMT.SG. CR. 0926 CAIXA Nº 020
| Referência Anterior: 02 - Fundo: Governadoria Lata: 1785

Apresentação fac-similar da Carta 1785

Fólio |1v| e Fólio |1r|



16. V. 11
Luís de Albuquerque de Mello Pereira Curvelo Go-
vernador, e Capitão General do Estado de Minas Con-
selho. Elle e a Rainha vos enajo muito saude. Haora
ajustado os Matrimonios do Infante Dom João e sua
herdeira, e Pedro de Vilha com a Infanta Dona Carlota
Donquiza filha do Principe de Asturias; e da Infanta
Dona Marianna Victoria e filha de João e da
filha como Infante de Hespanha Dom Gabriel filho
do mesmo Rey Catholico; E tudo se felicemente concluiu
os referidos Consorcios. Haora por heu, que logo se vos
partiu, passe esta noticia, não só por que conhece a graca de
parte, que tomais em tudo o que vos respeita a Minha
Real Casa, e Familia; mas tambem por que a festeja
com as demonstrações de alegria, que são proprias da
vossa fidelidade, e zelo, e que corresponde a humo objeto
para Mim, e para os Meus Vassallos tão precioso. Escrevi
no Palacio de Nossa Senhora da Ajuda em dez de Abril
de mil e setecentos e cinquenta e cinco.

Rainha

Para Luis de Albuquerque de
Mello Pereira Curvelo.

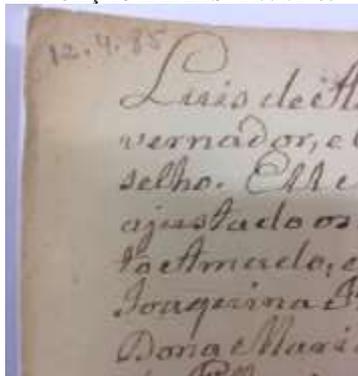
3. Aspecto material do manuscrito

Nota-se que no Fólio |1r| há uma marca com dois quadrados brancos e uma mancha marrom ao redor. A explicação para a existência desta “mancha” no manuscrito é a de que as cartas ou documentos eram lacradas ou marcadas com um sinete (pequeno objeto feito de metal usado para simbolizar o emitente). Sobre o documento era derretida geralmente uma cera vermelha onde o sinete gravava o símbolo representativo do emissor. Veja no quadro abaixo (do lado direito) o sinete real que provavelmente lacrou a carta.

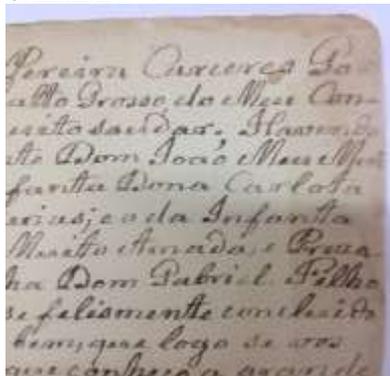


O manuscrito apresenta no campo superior esquerdo uma datação a lápis e, no canto superior direito, marcas de umidade e aparentemente de cola adesiva.

MARCAÇÃO A LÁPIS “12/04/1785”

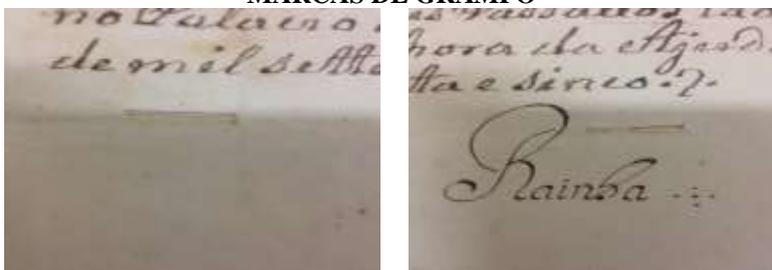


UMIDADE



Nota-se também, ao final e no centro da carta, a existência de marcações de grampos.

MARCAS DE GRAMPO



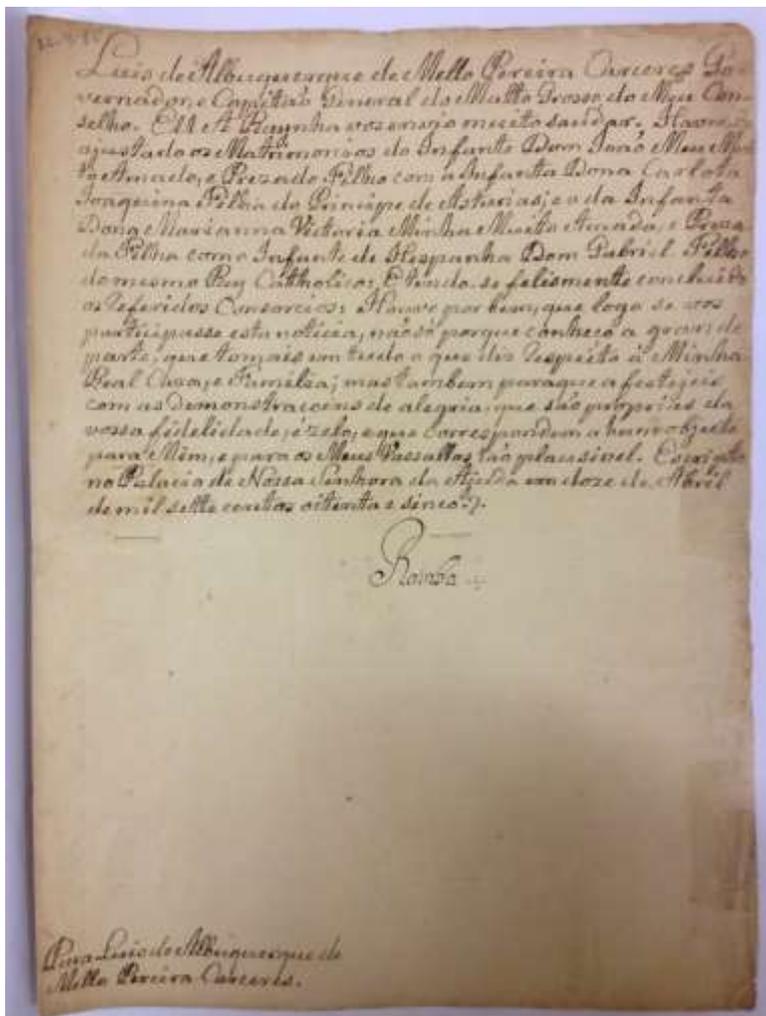
4. Versão fac-similar justalinear a versão semidiplomática

Apresentaremos neste tópico a versão fac-similar justalinear a versão semidiplomática, para tanto, utilizaremos como critérios aqueles recomendados pelo II Seminário para a História do Português Brasileiro realizado em Campos do Jordão, São Paulo, no período de 10 a 16 de maio de 1998.

- 1 – Procuraremos respeitar a escrita particular do documento.
- 2 – As fronteiras de palavras serão mantidas como no original. É mantida também a grafia de palavra grafada separadamente, de maneira sistemática, pelo escrevente.
- 3 – A pontuação original será rigorosamente mantida, assim como os espaços duplos existentes entre trechos do manuscrito.
- 4 – A acentuação será rigorosamente mantida, presença ou ausência de diacrítico será mantido.
- 5 – Será respeitado o emprego das maiúsculas e minúsculas como se apresentarem no texto original.
- 6 – A divisão da linha original do documento será preservada, no entanto, não utilizaremos a barra vertical entre as linhas pois as linhas transcritas estão justapostas na sequência do original.
- 7 – As inserções feitas pelo escriba ou copista na margem esquerda do manuscrito será marcada com { } chave).
- 8 – O símbolo representativo da assinatura no manuscrito será indicado por <<>> (dois diples).
- 9 – A leitura duvidosa será indicada por <> (diples)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 10 – As linhas serão numeradas de cinco em cinco a partir da quinta. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha, à esquerda do leitor. Será contínua por documento.
- 11 – Os fólhos serão numerados sequencialmente, indicados por r (recto) e v (verso). Ex. ||1r|| e ||1v||.



Versão fac-similar justalinear a versão semidiplomática.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

{12.04.85}

||1r||

Luis de Albuquerque de Mello Pereira Carceres Go= vernador, e Capitão General do Matto Grosso do Meu Con= selho. EU A Raynha vos envio muito saudar. Havendo ajustado os Matrimonios do Infante Dom João Meu Mui_ 5 to Amado, e Prezado Filho com a Infanta Dona Carlota Joaquina Filha do Principe de Asturias; e o da Infanta Dona Marianna Victoria Minha Muito Amada, e Preza= da Filha com o Infante de Hespanha Dom Gabriel, Filho do mesmo Rey Catholico: E tendo-se felismente concluido 10 os Referidos Consorcios: Houve por bem, que logo se vos participasse esta noticia, não só porque conheço a grande parte, que tomais em tudo o que diz Respeito à Minha Real Casa, e Familia; mas tambem paraque a festejeis com as demonstraçoins de alegria, que são proprias da 15 vossa fidelidade, e zelo, e que correspondem a hum objaeto para Mim, e para os Meus Vassalos taõ plausivel. Escripto no Palacio de Nossa Senhora da Ajuda em doze de Abril de mil sette centos oitenta e sinco <.,.>

Rainha << >>

Para Luis de Albuquerque de
Mello Pereira Carceres



||1v||

Pela Raynha

A Luis de Albuquerque de Mello Pe-
reira Carceres do Seu Conselho Governador
e Capitão General da Capitania do

Matto Grosso

12 de abril de 1785

5. Aspectos paleográficos

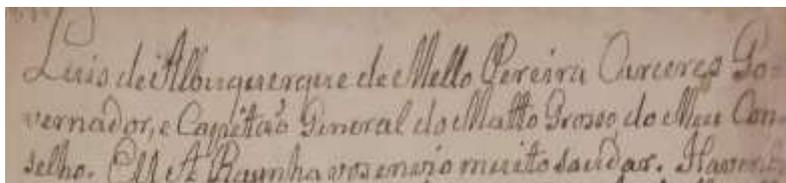
Neste tópico, como dito inicialmente, faremos um estudo paleográfico. Para Vera Lúcia Costa Acioli (1994, p. 5), Segismundo Spina (1977, p. 18), César Nardelli Cambraia (2005, p. 23) a paleografia é o “estudo das escritas antigas”, considerando sua origem grega: “palaios = antigo e graphien = escrita”. A paleografia é uma disciplina que busca

entender o texto por meio da análise de elementos como: tipos de letras; características ortográficas; sinais diacríticos; abreviaturas; usos de letras capitais; de iluminuras; de gravuras etc.

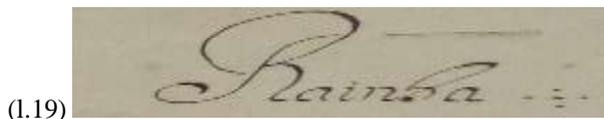
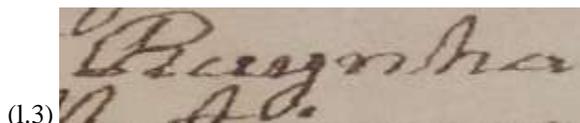
5.1. Tipo de letra

O manuscrito editado aqui sob a forma semidiplomática apresenta escrita regular quanto ao traçado das letras, foi caligrafado por mãos hábeis, não apresenta borrões e nem rasuras. Foram respeitadas as margens e as linhas imaginárias, com leve inclinação da escrita à direita, apresentando regularidade e uniformidade.

(1.1,2 e 3)



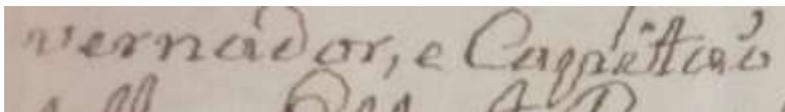
A escrita empregada foi a humanista com o tipo de letra cursiva. O fólio 1r é ideográfico pois o escriba do manuscrito não é o mesmo que assina ao final.



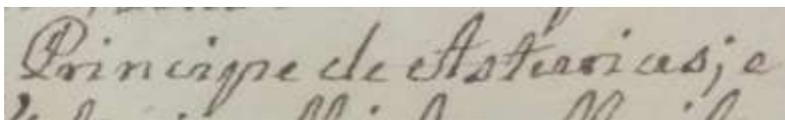
5.2. Pontuação

Há presença de vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final.

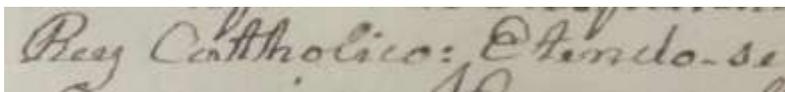
(1.2)



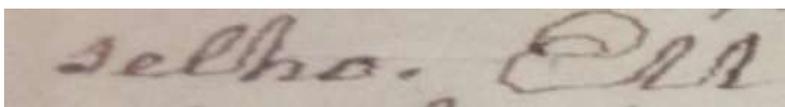
(1.6)



(1.9)



(1.2)

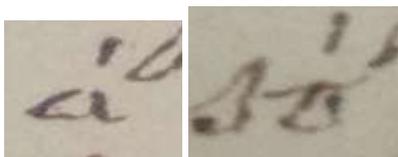


5.3. Sinais de acentuação

O manuscrito apresenta acento agudo e não apresenta acento circunflexo.

(1.12)

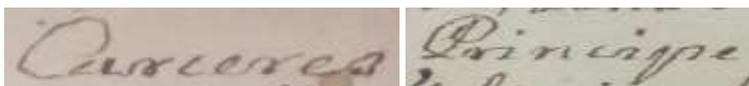
(1.11)



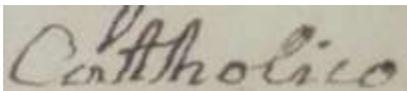
As proparoxítonas não são acentuadas.

(1.1)

(1.6)

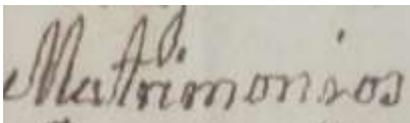


(1.9)

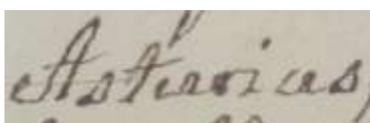


Paroxítonas terminadas em ditongo não foram acentuadas.

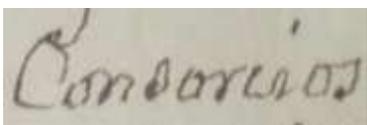
(1.4)



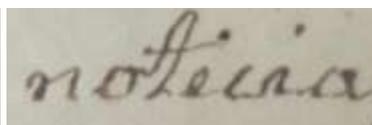
(1.6)



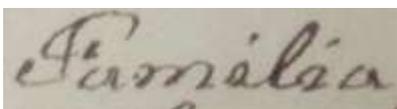
(1.10)



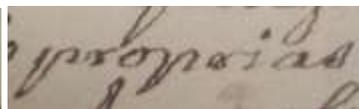
(1.11)



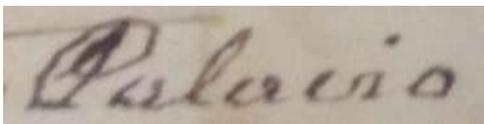
(1.13)



(1.14)

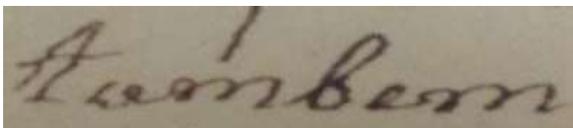


(1.17)



A oxítona terminada em “em” não foi acentuada.

(1.13)



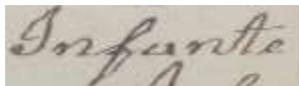
Paragrafação: O manuscrito é composto por um único parágrafo.

5.4. O uso de maiúsculas

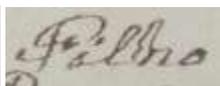
O manuscrito apresenta o uso de letra maiúscula em nomes próprios, depois da pontuação e no uso de adjetivos, pronomes e substantivos que se refiram à Casa Real.

5.4.1. Substantivos

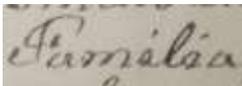
(1.4)



(1.4)

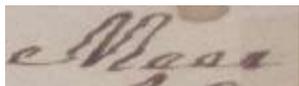


(1.13)

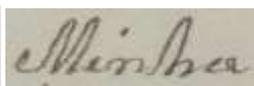


5.4.2. Pronome

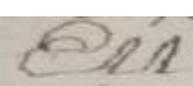
(1.2)



(1.7)

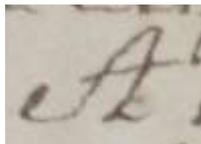


(1.3)

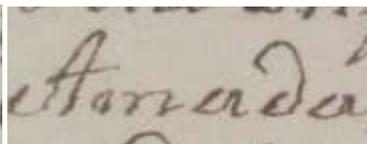


5.4.3. Artigo e Adjetivo

(1.3)



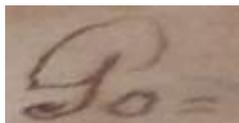
(1.7)



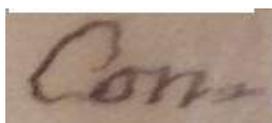
5.5. Divisão Silábica

O manuscrito apresenta a divisão silábica feita com hífen duplo (=), ocorrem casos com um único hífen.

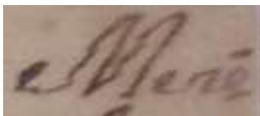
(1.1)



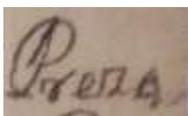
(1.2)



(1.4)



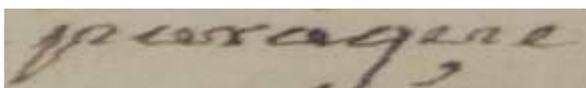
(1.7)



5.6. Ausência de fronteiras de palavras

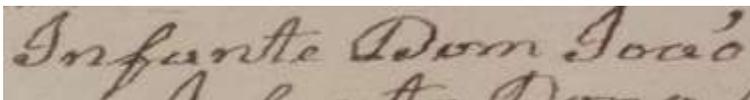
O manuscrito apresenta apenas um único caso na palavra “para-que”.

(1.13)



5.7. Letra ramista

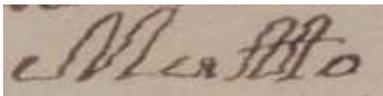
Há a presença de letra ramista em que o “j” é substituído pelo “i”.



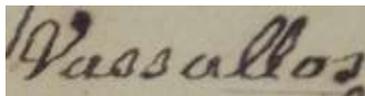
5.8. Consoantes duplicadas

Observa-se características do período pseudoetimológico com a duplicação de consoantes e mudas.

(1.2)

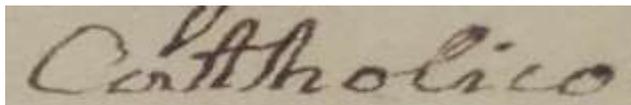


(1.16)

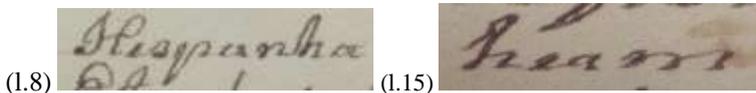


5.9. Uso do “th”

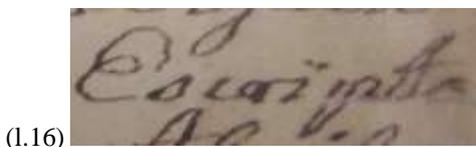
(1.9)



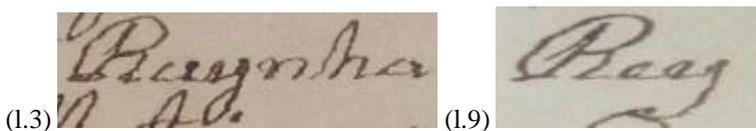
5.10. O “h” no início de palavras



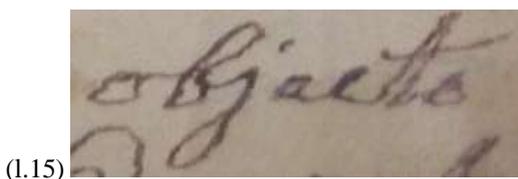
5.11. Encontros consonantais “pt”



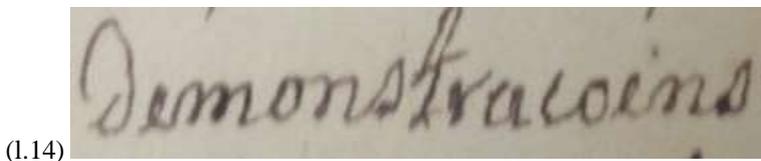
5.12. Ditongo e hiato com “y” no lugar do “i”



5.13. Ditongo com “ae”



5.14. Uso de “oins” para indicar nasalização



6. Funções adjetiva e transcendente do manuscrito

O conteúdo da carta trabalhada neste artigo se refere a uma missiva enviada pela rainha D. Maria I, informando ao então governador da Capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Mello Pereira Cáceres, o casamento de seus filhos, o infante João e Dona Mariana Vitória, com os príncipes da Espanha, Carlota Joaquina e Gabriel. A Rainha pede expressamente ao Capitão General que seja feita em terras mato-grossenses as devidas comemorações pelas bodas. A título de ilustração colacionamos fotos extraídas da *internet* dos envolvidos:

Dona Maria I de Portugal



Luiz de Albuquerque Pereira e Cáceres



Dom Gabriel



Dona Marianna



Dom João VI e Dona Carlota



As cartas eram, na época, a forma como a comunicação era feita. Sabe-se que devido às longas distâncias e aos precários meios de entrega de correspondências onde muitas cartas acabavam sendo extraviadas, para garantir que as missivas chegassem ao seu destino, se escreviam duas

ao mesmo tempo, as quais eram despachadas para dois lugares diferentes, mas com o mesmo destino final.

Em uma breve análise acerca do conteúdo contido no documento percebemos que apesar da presença de elementos formais presentes na carta tais como: as letras maiúsculas que precedem as palavras que se referem aos membros da realeza, ou referencia formal aos títulos dos personagens presentes na missiva, podemos observar o quão intimista nos parece a forma com a qual a Rainha Portuguesa se refere a Luís de Albuquerque, a escrita se apresenta de forma carinhosa e elogiosa, o uso poucas palavras e um discurso direto, isso pode demonstrar como o Capitão General era uma figura de prestígio na corte portuguesa. A sua trajetória é um dos fatores que podem corroborar essa hipótese, pois era uma pessoa dotada de uma grande experiência e argúcia militar o que o tornou alguém extremamente apto ao cargo para o qual foi designado, o outro fator era a rede familiares na qual Luís estava inserido que o tornava um membro político em uma posição auspiciosa.

A seguir faremos uma breve apresentação do período em que a missiva foi escrita, tanto do contexto português, quanto de Luís de Albuquerque e a capitania de Mato Grosso e as comemorações na colônia.

6.1. Contexto português

6.1.1. Governo de D. Maria I

O reinado de D. Maria I se deu entre os anos de 1777 a 1816, a rainha recebeu a alcunha de “a louca”, após um quadro de demência no início de 1792, o que obrigou seu filho e herdeiro, ainda sem o título oficial de regente a dirigir os negócios públicos. O seu governo ficou simbolizado pela reação antipombalina que definiu a primeira fase de sua realeza. A chamada política da Viradeira, como foi chamado seu governo, foi assim conhecido por alterar os esquemas de governo do Marques de Pombal, acabou por elevar a figura régia como exemplo de soberana que se norteou pelo espírito das Luzes.

Filha de D. José I, Dona Maria assume o trono após a morte de seu pai, e logo que subiu ao trono a corrente palaciana adversa a Pombal buscou a sua deposição. Iniciou-se então nesse período a Viradeira, embora muitos historiadores considerem que essa política tenha alterado por completo a obra pombalina, hoje se admite mais que ela tenha se limitado a reabilitar membros da nobreza e abrir os cárceres onde estavam con-

finados centenas de prisioneiros feitos pelo ministro, dessa forma essa política teria na verdade se resumido mais a atos de reparação individual e ao afastamento dos colaboradores diretos de Pombal, com a consequente substituição do ministro e seu exílio do reino.

Dentro desta nova abordagem com a qual a historiografia percebe o governo de D. Maria I, não mais como uma ruptura em relação da política pombalina, pois é perceptíveis elementos que demonstram uma continuidade com as ideias do ministro, como no caso do Capitão General da Capitania do Mato Grosso, Luís de Albuquerque, escolhido para o cargo pelas mãos de Pombal ainda no reinado de D. José, não apenas permaneceu na posse de seu ofício após a ascensão da nova monarca, como continuava a gozar de enorme prestígio e consideração da casa real portuguesa.

6.1.2. Capitão-general Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres

Foi em maio de 1771 que Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, neste momento no posto de capitão de infantaria e ajudante de ordens, recebeu ordens expressas do então ministro do reino Português, o Marques de Pombal, para assumir o cargo de quarto governador da capitania de Mato Grosso, onde por motivos da descoberta do ouro na região e pela necessidade do fortalecimento da fronteira oriental do domínio português se tornava necessária fortalecer a colonização nessa região. Com um mandato inicial de três anos, o capitão permaneceu como governador da capitania por 17 anos.

Na segunda metade do século XVIII a capitania havia se tornado extremamente relevante para o reino português, cabia, portanto, ao seu governador manter os espanhóis longe das terras ocupadas e buscar tentar resolver de forma diplomática as questões fronteiriças.

A escolha do novo governador não ocorreu por mero acaso, Luís de Albuquerque era reconhecidamente um bom militar, havia participado da guerra dos Sete Anos, era conhecedor das disputas entre as principais nações europeias e seus reflexos nas colônias, no entanto, apenas suas qualidades pessoais não seriam suficientes para que fosse escolhido como novo governador, para isso contribuíram as redes de alianças e poder nas quase estava inserida sua família, visto que na carta de nomeação de Luís Albuquerque há uma referência feita a seu pai, Francisco de Albu-

querque, fidalgo da Casa Real, que havia prestado relevantes serviços ao reino.

A carta enviada por Pombal na escolha de Luís de Albuquerque deixa claro o conhecimento do ministro da sua trajetória, se mostrou ser a pessoa certa para administrar um território em constante litígio, que exigiria além da força armada, muito conhecimento estratégico e trato diplomático.

Durante dezessete anos o quarto governador da Capitania de Mato Grosso cumpriu as expectativas que a coroa portuguesa depositou em sua pessoa quando o enviou para essas paragens, seja na defesa da fronteira, seja nos aspectos burocráticos e políticos, ao final de seu governo repassou o cargo para seu irmão João de Albuquerque que chegou a Vila Bela em 20 de novembro de 1789. Ao retornar a Lisboa Luís de Albuquerque usufruiu de prestígio, cargos e comendas na corte, os muitos anos de serviço no Brasil o credenciou como autoridade sobre a colônia portuguesa.

Durante os mais de dezessete anos que esteve no Brasil, Luís de Albuquerque produziu uma quantidade de documentos sobre a colônia dos mais variados tipos, assim como até hoje se preserva as mais variadas documentações que datam do seu governo, como cartas, processos jurídicos, bandos e outros. A carta com a qual trabalhamos é um exemplo de documento que nos ajuda a compreender não apenas o período de sua gestão, bem como traçar um paralelo do Brasil colonial e da própria coroa portuguesa, tornando-se um importante acervo histórico capaz de iluminar a história tanto brasileira quanto portuguesa.

6.1.3. As alianças ibéricas

Outro aspecto que está presente na carta analisada neste artigo e que marca um segundo momento do reinado de D. Maria I é um momento histórico marcado pela crise das monarquias Europeias, que buscam uma forma de manutenção das casas reais. A situação de conflito entre as potências do “Velho Continente” levou a busca por uma política de aproximação de Portugal com a vizinha Espanha, que se firmou através da dupla aliança dinástica, realizada no mesmo dia, 8 de maio de 1785, entre D. João com Carlota Joaquina, quarta filha do rei Carlos IV de Espanha, e da primogênita portuguesa D. Mariana Vitória com Gabriel Antônio de Bourbon, terceiro filho do mesmo rei. O pacto nupcial evidenciava um horizonte europeu cada vez mais instável. As profundas transformações

vividas pela Europa na virada do século XVIII para o XIX – com a Revolução Francesa e a expansão militar napoleônica pelo continente ameaçavam seriamente a sobrevivência das monarquias absolutas.

6.1.4. Comemorações na colônia

Nos confins do território colonial as notícias chegadas do reino recebiam as devidas manifestações, fossem festivas ou de pesar. Nascimentos, casamentos, aniversários reais, falecimentos eram anunciados em locais públicos com grande empenho para sua divulgação.

As câmaras mediavam os acontecimentos e promoviam as festas “ordinárias” se pertencessem ao calendário religioso anual e “extraordinárias” se fossem relativas a nascimentos, casamentos e exéquias⁷⁹ que marcavam datas e definiam os locais, convocando o povo, a nobreza da terra, e o clero para as solenidades. Eram nessas ocasiões que se reforçava a hierarquia política e social, com sinais de afirmação de prestígio e poder, visíveis nas roupas, nos adornos e no cerimonial.

Várias são as festividades que foram comemoradas em Vila Bela durante o período do governo de Luís Albuquerque, que se encontram registradas nos *Anais da Câmara de Vila Bela*, principalmente os festejos religiosos, como os festejos de Santo Antônio, e de Nossa Senhora, onde foi narrada toda a pompa que cercava as datas, bem como a presença do governador, outra comemoração foi a celebração do aniversário da Rainha, D. Maria I, em 17 de dezembro de 1779, com o *Te Deum*⁸⁰, na igreja matriz, salva real de artilharia, beija-mão, baile e ceia no palácio.

Assim sendo, em locais distantes da corte portuguesa, pelo cerimonial obedecido em diferentes situações, a capitania do Mato Grosso inseria-se nas redes de poder do mundo colonial português. Essas comemorações reforçavam os laços com Portugal e com a religião, ofereciam aos colonos a instauração de outra temporalidade, durante a qual as atividades cotidianas eram provisoriamente esquecidas.

⁷⁹ Bando – Documento onde declara um decreto, uma lei.

⁸⁰ É um hino cristão, usado principalmente na liturgia católica, como parte do Ofício de Leituras da Liturgia das Horas e outros eventos solenes de ações de graças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: Um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Recife: UFPE, Editora Universitária/Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1994.

AMADO, Janaina; ANZAI, Leny Caselli. *Luis de Albuquerque: viagens e governo na capitania de Mato Grosso/1771-1791*. São Paulo: Versal, 2014.

ANDRADE, Elias Alves de; BARONAS, Roberto Leiser; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. *Plano de Guerra da Capitania de Mato Grosso: janeiro de 1800*. Edição revisada. Cuiabá: Edufimt, 2014, p. 357-393.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.

MEIER, Harri. *Ensaio de filologia românica*. Rio de Janeiro: Grifo, 1974.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manuel Mourivaldo. Para que filologia/crítica textual? *Revista Acta*, Assis, vol. 1, p. 1-12, 2011.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História de Portugal (1750-1807)*. Lisboa: Verbo, 1982.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

**UMA PESQUISA EM POUCAS PALAVRAS:
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA
NO ENSINO MÉDIO EM XINGUARA – PARÁ**

Bonfim Queiroz Lima Pereira (UFT)

bonfimql@hotmail.com

Márcio Araújo de Melo (UFT)

marciodemelo33@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho procura fazer um resumo de uma pesquisa desenvolvida no mestrado que buscou compreender como se dá o processo de escolarização da literatura em escolas estaduais de ensino médio no município de Xinguara, estado do Pará. O trabalho empreendido teve como enfoque metodológico os princípios da fenomenologia e da pesquisa qualitativa. Dentre as possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa optou-se por adotar a metodologia do estudo de caso que melhor atende ao desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Entre outras constatações, pode-se averiguar que escolas pesquisadas não desenvolvem projetos de incentivo a leitura ou que visem à formação do leitor de literatura e que a seleção de leituras a serem realizadas pelos alunos é diretamente influenciada pelo processo seletivo da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Palavras-chave: Escolarização. Literatura. Ensino médio.

Desde quando se intentou cursar o mestrado em ensino de língua e literatura a intenção era de pesquisar o ensino de literatura. O local escolhido para realizar a pesquisa foi o município de Xinguara, no estado do Pará, município onde nasci e cresci, sempre encantada pelo mundo da leitura. Mesmo diante dos poucos recursos familiares, desde criança me interessei pela leitura literária e sempre conseguia meios de ter em minhas mãos os livros que sempre me encantaram.

A princípio, foram os livros encontrados na escola municipal onde eu estudava e minha mãe trabalhava como merendeira, depois a descoberta da coleção de literatura de cordel de meu pai, um pedreiro cearense, que lia com dificuldades, porque só frequentou a escola durante seis meses, mas era encantado pelas belas histórias de aventura. Esta paixão continuou sendo alimentada por empréstimos de exemplares de parentes, amigos e da única biblioteca da cidade.

O gosto pela literatura, a escolha pela carreira docente e a inquietação pela falta de interesse de alguns alunos pela leitura, em especial pe-

la leitura literária, influenciaram fortemente a escolha do objeto de pesquisa. Durante as primeiras orientações definiu-se a pergunta de pesquisa: “Como a literatura é escolarizada no ensino médio em Xinguara (PA)?”. Foi a partir dessa pergunta que se iniciou o estudo que resultou no presente trabalho.

A pesquisa compreendida teve como enfoque metodológico a fenomenologia. Ao considerar a área de estudos abordada – o ensino – como integrante do mundo que se constitui na complexidade, optou-se pela pesquisa qualitativa. Dentre as possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa optou-se por adotar a metodologia do estudo de caso que melhor atende ao desejo de se compreender fenômenos sociais complexos, pois permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas do objeto estudado.

O objetivo que se pretendeu alcançar foi o de compreender como se dá o processo de escolarização da literatura em escolas estaduais de ensino médio no município de Xinguara, estado do Pará. Para esse fim buscou-se:

- Descrever as orientações para o ensino de literatura nos documentos oficiais nacionais.
- Levantar as formas de mediação docente nesse processo de escolarização da literatura nas escolas pesquisadas.
- Relatar o papel da biblioteca escolar no processo de escolarização da literatura.
- Identificar o papel do livro didático no processo de disciplinarização da literatura.

Ao considerar a opção da pesquisa pelo estudo de caso e que este prevê, para sua maior credibilidade, que os instrumentos metodológicos utilizados abrangem uma variedade de técnicas e procedimentos, típicos de estudos qualitativos, buscou-se realizar, neste estudo, a triangulação de dados (FLICK, 2009) para tanto foram utilizados: questionários e entrevistas estruturadas abertas (ROSA & ARNOLDI, 2006) aplicados aos seis professores das escolas pesquisadas, três coordenadores pedagógicos e dois diretores, produção de diário e notas de campo sobre as visitas e conversas informais com os professores e coordenadores pedagógicos, análise documental (livro didático, registros de reuniões, plano de ensino e plano de aula português e documentos oficiais, material didático produzidos pelos professores-sujeitos) e visitas às bibliotecas das escolas parti-

cipantes.

O município de Xinguara, onde se realizou esta pesquisa, está localizado na mesorregião sudeste do estado do Pará, foi emancipado em 13 de maio de 1982, pela lei estadual nº 5082. Segundo o IBGE, em 2010, Xinguara tinha uma população de 40.573 habitantes e para 2013 a população era estimada em 42.085 habitantes. O município, atualmente, é constituído pelo distrito sede, pela Vila Rio Vermelho e pela Vila São José (XINGUARA, 2014). Para realizar esta pesquisa elegeram-se apenas as escolas estaduais de ensino médio que se localizam na sede do município.

Outro recorte, ainda, foi realizado para delimitar o *corpus* desta pesquisa. Para uma abordagem mais direcionada, definiu-se que o estudo seria restrito à modalidade regular do ensino médio. O *corpus* constituiu-se, então, das seguintes instituições de ensino:

- Escola Estadual Dom Luiz de Moura Palha – fundada antes mesmo da emancipação do município, no ano de 1980; em 2014, ano de realização desta pesquisa, a escola atendia a 1021 (um mil e vinte e um) alunos.
- Escola Estadual Anexo Raimundo Henrique de Miranda – criada em 2001 e neste ano de 2014, está atendendo há 261 (duzentos e sessenta e um) alunos.
- Escola Estadual Pedro Ribeiro Mota – inaugurada em agosto de 2006 e no ano de 2014, teve 316 (trezentos e dezesseis) alunos matriculados.

Foram realizadas onze entrevistas com profissionais que atuam nessas escolas. Conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TECELE – que foi assinado por todos os voluntários da pesquisa, nenhum dos colaboradores foi identificado. Dessa forma, cada um dos entrevistados foi nomeado por códigos que diferenciaram unicamente o campo de atuação de cada profissional.

Os resultados são apresentados ao longo de três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Iniciando a conversa: literatura, ensino de literatura, interdisciplinaridade e documentos oficiais”; são apresentadas considerações a respeito das perspectivas teóricas que fundamentaram essa investigação. Iniciou-se com algumas reflexões sobre a literatura e suas funções, e, também, uma breve explanação sobre o ensino de literatura e as discussões sobre as ressonantes mudanças nessa área, enquanto

educação formal, enfocando principalmente os estudos sobre interdisciplinaridade. Na sequência, busca-se levantar as orientações oficiais destinadas ao ensino de literatura, para tanto são analisados os *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio* (PCNEM), as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+ Ensino Médio), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM). Ainda nessa seção, apresentam-se alguns dados obtidos nas entrevistas que vão ao encontro das discussões levantadas.

Faz-se um levantamento sobre as aulas de literatura no segundo capítulo, nomeado “Planejamento e mediações docentes”. Inicialmente, analisando os planejamentos escolares (os PPP, plano de ensino e plano de aula português). O segundo momento deste capítulo volta-se efetivamente para as aulas de literatura, investigando quais recursos e metodologias são utilizados pelos professores-sujeitos. Além disso, é feito um levantamento através de análise dos registros em diários de classe, do tempo dedicado aos conteúdos de literatura nas aulas de língua portuguesa.

No terceiro capítulo, intitulado “Leituras literárias: mediações e suporte”, continua-se as discussões sobre as aulas de literatura, buscando levantar se nas aulas de literatura eram desenvolvidos projetos para a formação de leitores literários, quais leituras literárias eram realizadas e quais critérios são utilizados pelos professores para a escolha dessas leituras. Ademais, verificou-se a utilização do livro didático e do material didático produzido pelos professores-sujeitos (*Caderno de Atividades*) durante as aulas. Bem como, em uma brevíssima análise, buscou-se levantar como os conteúdos de literatura são abordados por esses materiais didáticos. Na sequência são apresentadas as considerações finais buscando ressaltar pontos fundamentais da pesquisa.

Considerando especificamente os objetivos desta pesquisa, no primeiro capítulo – além de levantar alguns pontos de discussão sobre literatura e ensino de literatura – intentou-se contemplar o primeiro objetivo, levantando nos documentos oficiais as orientações para o ensino de literatura. Durante esse levantamento verificou-se que nos PCNEM e nos PCN+ Ensino Médio houve quase que um apagamento da literatura. As discussões sobre esse tema limitaram-se a exemplos de possibilidade do trabalho interdisciplinar. Ademais nos PCEM a orientação para a integração da literatura a área da leitura eliminou toda autonomia e especificidade dessa área de ensino.

Nesse sentido, as OCEM podem ser consideradas como um avanço em relação aos demais documentos. As orientações destinadas especificamente para a literatura que compõem o segundo capítulo do volume de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* buscam retomar o caráter mais humanizador do ensino de literatura, direcionando-o à formação do leitor de literatura e ao letramento literário do aluno. Além de reiterar a orientação para que esse ensino seja abordado de maneira interdisciplinar.

É viável dizer que as possibilidades de realizar projetos interdisciplinares relacionados ao ensino de literatura são evidentes, uma vez que este campo, muito particular de conhecimento, tem a linguagem como objeto principal. Ela, como é definida nos documentos oficiais, possui uma natureza transdisciplinar. Por esta razão, a literatura não pode se apresentar no processo de ensino-aprendizagem de forma diferente, mantendo esta característica, que deve ser preservada no decorrer da constituição do conhecimento a ser escolarizado.

Nos documentos oficiais, analisados neste estudo, que norteiam o ensino escolar brasileiro, observou-se que a orientação para um trabalho interdisciplinar privilegia a adoção de temas estruturadores. Por outro lado, uma abordagem dos textos literários a partir deste viés de ensino proporciona ao aluno uma visão mais ampla e significativa dos objetos estudados. No entanto, ainda no primeiro capítulo, apontou-se, através das falas dos professores-sujeitos, que, na prática o ensino de literatura desenvolvido nas escolas pesquisadas está longe de ser a expressão de tal orientação.

Muitos sujeitos da pesquisa desconhecem os documentos analisados e outros informaram que tiveram contato apenas com trechos, poucos afirmam tê-los estudado, ou conhecer profundamente as orientações contidas neles. Constatou-se também que essa desinformação pode ser gerada pelo fato desses profissionais não participarem de cursos de formação continuada na área em que trabalham. Tais formações, nas raras vezes em que são oferecidas, não abrangem temas diretamente relacionados à disciplina de língua portuguesa, nem tão pouco à literatura.

Além disso, os docentes não dispõem de hora atividade remunerada para planejamento e realização de outras atividades como elaboração de avaliação, de projetos, reuniões pedagógicas, correção de trabalhos e produção textual dos alunos, leituras literárias ou outras leituras, etc. Somando-se a esse quadro, tem-se o excesso de carga horária dos

profissionais entrevistados que dobram ou triplicam turnos de trabalho, na maioria das vezes em escolas ou redes de ensino diferentes.

O segundo objetivo em que se propôs levantar as formas de mediação docente nesse processo de escolarização da literatura nas escolas pesquisadas foi contemplado ao longo dos três capítulos. No primeiro, averiguou-se que as ações entre as disciplinas são multidisciplinares e que ações interdisciplinares no ensino de literatura são de coerência interna, ou seja, acontecem apenas no interior da disciplina de língua portuguesa. No segundo capítulo, constatou-se que os planos de ensino e planos de aula português das escolas não apresentam projetos de leitura, tão pouco de leitura literária, ou que envolvam o ensino de literatura. Ainda nesse capítulo, o levantamento de registro de conteúdos nos diários de classe demonstrou que a maior parte das aulas da disciplina de língua portuguesa é dedicada ao ensino de assuntos de estudos literários, sobretudo nas turmas de segunda série.

Apesar do grande tempo dispensado à literatura, verificou-se também que seu ensino ainda se destina a um fim prático: a aprovação nos processos seletivos. No decorrer do segundo capítulo – quando se tratou do planejamento escolar – e do terceiro – quando se discutiu a escolha das leituras literárias – foram apresentados dados que demonstram que todo ensino de literatura é pautado nos processos seletivos, sobretudo os estaduais do Pará. Talvez seja essa uma das razões, dentre outras já apontadas, que impossibilite a presença de projetos voltados para a formação de leitores literários e de espaços para leitura que objetivem unicamente o prazer estético. Durante toda a pesquisa, apenas um docente afirmou dispensar em suas aulas tempo para essa prática de leitura.

Quanto ao papel da biblioteca escolar no processo de escolarização da literatura, terceiro objetivo dessa pesquisa, observou-se que, na situação de funcionamento precário em que se encontram as bibliotecas das escolas pesquisadas, infelizmente elas têm pouca relevância nesse processo, uma vez que o atendimento aos alunos e professores nesse ambiente, apesar do esforço de outros profissionais das escolas, é problemático. Além disso, para que pudessem contribuir significativamente com esse ensino, teriam que ser superados outros entraves, como a infraestrutura, a falta de funcionários, o acervo pequeno etc.

No que tange a influência do livro didático no ensino de literatura, quarto e último objetivo, reconhece-se que ainda tem uma forte influência no processo de escolarização de literatura. Entretanto, constatou-se

que há uma variação de acordo com a utilização que cada docente faz desse material. Sua importância é maior se o professor o utiliza como única fonte de pesquisa. Chegou-se a constatar casos em que alguns docentes adotam os fragmentos de textos do livro e resumos geralmente retirados da internet ou do próprio livro como única fonte de leitura literária.

Ademais a própria escolha do livro parece estar condicionada a influência maior que são os processos seletivos. Uma vez que, no processo de escolha, os professores-sujeitos utilizam a contemplação dos conteúdos dos planejamentos pelos livros didáticos como um dos critérios, e, como o planejamento é baseado nos programas desses processos, logicamente há uma maior influência destes últimos. Sobre o material didático, é relevante ressaltar a elaboração, pelos professores-sujeitos, do *Caderno de Atividades*, na tentativa de amenizar as dificuldades encontradas na utilização do livro didático e no próprio processo de ensino aprendizagem. Essa iniciativa dos professores demonstra boa vontade, empenho e presteza em relação ao seu trabalho. Talvez se houvesse orientação e condições adequadas, muitas outras iniciativas poderiam ser adotadas por esses profissionais para melhoria do ensino tanto de língua quanto de literatura.

Para refletir sobre os dados levantados traz-se a tona as reflexões de Anne Rouxel (2013) que apresenta entre os pontos a serem observados antes de se questionar a maneira de ensinar essa disciplina, os objetivos, as finalidades e as intenções desse ensino:

(...) ensinar literatura para quê? *O para quê* determina o *como*. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura?), de formar leitores? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento de valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher. (ROUXEL, 2013, p. 17)

Responder a este questionamento olhando para os dados levantados não é uma tarefa simples. Observa-se uma disparidade entre eles no âmbito das orientações oficiais e dos documentos escolares analisados; entre intenções nas falas dos professores-sujeitos e ações que declararam realizar. Logo, para se analisar tais dados, é necessário considerar não apenas a realidade do local de pesquisa, nem somente o momento ou o tempo de sua duração.

Primeiramente, é preciso refletir sobre as transformações que

ocorreram na educação nas últimas décadas. Como discutido no primeiro capítulo, o modelo de escola e ensino passa por um período de transição. Este fato é mencionado, inclusive, nos PCN+ Ensino Médio, que também traçam um perfil das escolas que conseguem se destacar, mesmo diante das recentes reformas educacionais, que seriam as escolas que desenvolvem novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, nas quais leituras, investigações, discussões e projetos realizados por alunos superam ou complementam a didática da transmissão e a pedagogia do discurso. Essas novas práticas, usualmente, são resultado de um trabalho de toda a comunidade, em cooperação com a direção escolar, em apoio à transição entre o velho e o novo modelo de escola. (BRASIL, 2002)

Retomando alguns pontos que foram emergindo no decorrer deste trabalho, infelizmente as escolas pesquisadas parecem não se enquadrar neste perfil, uma vez que não se verificou, durante a pesquisa, nenhuma ação em conjunto com o corpo de funcionários e a comunidade que buscasse superar a tradicional forma de ensino. Isto posto, permanece também o questionamento a respeito da responsabilidade dessa mudança. Fica apenas a cargo da comunidade local essa tarefa? Professores, direção, alunos? Esses sujeitos, que estão implicados diretamente nessa conjuntura, certamente devem ter parte dessa responsabilidade. Entretanto cabe somente a eles?

Acredita-se que, para que haja esta mudança, sem a necessidade de um esforço sobrenatural das partes citadas, são absolutamente imprescindíveis condições favoráveis. Entre elas pode-se citar formação complementar e continuada dos professores e do corpo administrativo, espaço físico adequado, acesso a materiais e bens culturais, recursos financeiros, tempo disponível para leituras, para planejamento e execução. Quando se pensa diretamente o ensino de literatura, destaca-se, ainda, uma biblioteca com acervo diversificado, acessível e suficiente às necessidades dos alunos, com servidores especializados lotados neste local, para que possam orientar os alunos.

Dessa forma, poder-se-ia elencar inúmeras sugestões como reformulação do plano de ensino e plano de aula português das escolas, elaboração e execução de projetos (de preferência interdisciplinares) para a formação do leitor, cursos de capacitação para os professores, construção e ampliação das bibliotecas escolares, contratação de profissionais para atuarem nas bibliotecas, aquisição de mais exemplares para ampliação do acervo da biblioteca, implantação da hora-atividade remunerada, etc. Todavia, sabe-se que muitas dessas ações não estão ao alcance das adminis-

trações escolares e depende de inúmeros fatores externos à escola para poder ser realizadas. Dessa forma, é inevitável a aceitação da colocação de Maria Amélia Dalvi (2013, p. 95) que, citando Cyana Leahy (2000), afirma que: “a educação literária requer mudanças nas macroestruturas de poder educacional”.

Apesar de todos os esforços para tentar descrever o processo de escolarização da literatura, nas escolas pesquisadas, de forma mais próxima à realidade possível, tem-se a consciência de que o que foi discutido neste trabalho é apenas um recorte a partir de um olhar de uma pesquisadora. Parafraseando a metáfora bakhtiniana, pode-se dizer que o que foi apresentado é apenas uma ilha cercada de um oceano de possíveis discursos a respeito dessa questão (BAKHTIN, 2006). Logo, há muito ainda para ser dito sobre o tema, tanto no município de Xinguara, como em toda rede de ensino nacional e internacional. Fica, então, a sugestão de novas pesquisas que busquem analisar e superar os problemas apontados e, ainda, os que não foram aqui contemplados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: ____; JOUVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67- 98.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Trad.: Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; JOUVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XINGUARA. Prefeitura Municipal. *História do município de Xinguara*. Disponível em: <<http://www.xinguara.pa.gov.br/historia-do-municipio-de-xinguara>>. Acesso em: 13-03-2014.

USOS DE [VADJ] NUMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONAL

José Marcos Barros Devillart (UNIVERSO/CEDERJ)
prof_jm@hotmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos o uso da estrutura *verbo+adjetivo* [VAdj] em narrativas de experiência colhidas no *corpus* do grupo de estudos *Discurso & Gramática*. Usamos como aporte teórico as reflexões de Joan Bybee (2010) sobre as construções [VAdj], nas quais a autora estabelece parâmetros de análise de construções considerando a interação entre sintaxe e léxico, que seria mais ampla e profunda do que a associação entre verbos e complementos. Nosso método de pesquisa observa uma faceta quantitativa e uma qualitativa, pois levantamos a ocorrência de padrões de uso da construção [VAdj], e, a partir desses dados, sugerimos algumas hipóteses de interpretação sobre a relação entre esses padrões e os fatores pragmático-discursivos que os influenciam. Sendo assim, acreditamos que a estrutura está diretamente ligada ao tipo de texto e ao propósito comunicativo do falante. Ou seja, o falante não pensa nas classes gramaticais na hora de construir o seu texto, ele, por analogias, vai encaixando itens mais adequados em posições esquemáticas de construções relacionadas aos sentidos os quais quer expressar.

Palavras-chave: Linguística funcional. Construcionalização. Verbo. Adjetivo.

1. Considerações iniciais

O objetivo desta pequena pesquisa é levantar os usos dos verbos *ficar* e *deixar* seguidos de adjetivo e avaliar estes usos levando em consideração fatores relativos à frequência, em que aparecem no *corpus*, e às motivações pragmático-discursivas que influenciam essa frequência. Levantamos a hipótese de que esses verbos possuem aspectos pragmático-discursivos que os habilitam a ocupar determinado espaço sintático dentro de uma estrutura maior, e que o usuário da língua escolhe a estrutura já pré-formatada segundo as suas necessidades comunicativas. Isso vai de encontro à ideia de que as construções linguísticas são formadas no momento da enunciação. Para nós, as construções já existem e são selecionadas pelo falante como uma porção significativa, e não como um conjunto de palavras que unidas geram o sentido previsto pelo falante.

Nesta pesquisa, nos baseamos na linguística funcional centrada no uso (LFCU) e nas investigações de Joan Bybee (2010) sobre o verbo *quedar-se* em espanhol. Utilizamos o *corpus* do grupo de estudos *Discurso & Gramática* (D&G). Desse *corpus*, selecionamos as narrativas de experiência pessoal por as considerarmos mais propícias ao aparecimento

de maior frequência das construções estudadas. Levantamos as ocorrências de construções dos verbos *ficar* e *deixar* seguidos de adjetivo em 240 textos, divididos entre orais e escritos, oriundos de falantes das cidades de Niterói e Natal. Os informantes são estudantes do ensino superior, do médio e do fundamental.

A título de organização deste artigo, na próxima seção falamos um pouco sobre as pesquisas de Joan Bybee (2010) e sobre alguns aspectos que, segundo a autora, devem ser considerados na investigação de construções [VAdj]. Na seção 2, apresentamos a análise do nosso objeto de estudo. E na seção 3, fazemos nossas considerações finais.

2. Fundamentação teórico-metodológica

Construções, para a LFCU, são pareamentos de forma e significado. Esses pareamentos dizem respeito à relação icônica existente entre a forma e a função das estruturas da língua. Joan Bybee (2010, p. 78) aponta que um verbo pode aparecer em um número de construções diferentes, por isso ele não seria suficientemente determinante dos seus argumentos. Sendo assim, quem determina quais argumentos podem existir não é somente o verbo, mas também a estrutura na qual ele pode ser inserido.

Existem estruturas mais ou menos fixas que estão disponíveis para o preenchimento do falante no momento da interação. Essas estruturas também conservam sentido pragmático-discursivo, de modo que, iconicamente, estão aliadas a sentidos convencionalizados. Logo, não só no idiomatismo teríamos uma relação forte entre a sintaxe e o léxico. Tal aspecto apareceria em outras estruturas linguísticas.

Uma construção pode apresentar itens mais ou menos fixos como “pau que nasce torto”. Por outro lado, ela também pode apresentar espaços a serem preenchidos, como em “eu [] []”. As expressões idiomáticas apresentam maior grau de entrincheiramento, ou seja, os itens que as compõem estão em posição mais ou menos fixa, e não se admite mudanças ou inserção de outros itens entre os constituintes.

Quanto maior as possibilidades de preenchimento numa determinada construção, maior o seu grau de produtividade. Por esse motivo, os idiomatismos são construções pouco produtivas por serem mais fixas. Como exemplo, recorreremos à construção *deixar claro*, significando “esclarecido, compreendido”. Tal construção é menos produtiva porque está

se tornando mais fechada e mais convencionalizada.

Por analogia também encontramos: *ficou claro, está claro, parece claro*. Todas parecem compartilhar de sentido semântico semelhante. Em oposição, tornam-se estranhas construções como **fiz claro, *mostrei claro, *comprei claro*. E até mesmo nos é estranho o uso, por exemplo, do verbo *ficar* nas primeiras pessoas (**fiquei/ *ficamos claro*). Por esses exemplos, inferimos que na construção [verbo]+ *claro* há um sancionamento de itens que podem compor ou preenche a lacuna destinado ao verbo. Esse sancionamento é regulado por aspectos semântico-pragmáticos.

Essas lacunas são chamadas de *slots* (BYBEE, 2010, p.36). Os *slots* são lacunas (ou espaços) estruturais e conceituais criadas por determinada expressão. Essa expressão sanciona lexemas que podem preencher o *slot*. Ou seja, os itens são sancionados por analogia segundo critérios semântico-pragmáticos. No caso do item *claro*, temos um *slot* aberto que sanciona usos de verbos. Desse modo, a produtividade aumenta com lexemas verbais que compartilham traços semânticos. O compartilhamento provém de analogias entre o item mais prototípico e outros, que se apresentam como mais funcionais naquela construção.

Assim a produtividade diz respeito à abertura que uma determinada construção oferece a novos itens. Por exemplo: a construção [VAdj] em sua configuração *ficar feliz* abre *slot* para outros adjetivos como *triste, calmo, alegre*. Todos se referem ao estado emocional do sujeito. Cada item de uma construção apresenta grau maior ou menor de produtividade, na construção referida temos o lugar do verbo menos produtivo que a posição do adjetivo.

A produtividade influencia diretamente na frequência tipo, ou seja, na ocorrência maior ou menor de um exemplar de uma categoria. Por exemplo: no *corpus*, *ficar feliz* ocorre mais vezes do que *ficar satisfeito*.

3. Análise de corpus

Observando a frequência identificamos que a construção [*fazer* + adjetivo] ocorreu 104 vezes, enquanto o uso [*deixar* + adjetivo] foi identificado apenas 3 vezes. Essa é uma diferença considerável, que indica que o usuário da língua seleciona para a construção [VAdj] o verbo *ficar*. Sendo assim, [*ficar* + Adj] é mais prototípico em narrativas de experiência pessoal do que [*deixar* + Adj].

Tal discrepância pode ser entendida por fatores como: a maior abstratividade semântica do verbo *ficar* na construção; a falta de necessidade construcional do verbo *ficar* em apresentar dois argumentos distintos, um sujeito e um objeto; a relação de similaridade semântico-pragmática entre o verbo *ficar* e o *estar* (verbo mais frequente e de significado mais simples cognitivamente).

Das 104 ocorrências de [*ficar* + *adjetivo*], os adjetivos relacionados a estados emocionais somaram 65, ou seja, mais da metade do total de ocorrências. Por conta disso, supomos que na hora de expressar um sentimento ou estado emocional, o falante opta pelo verbo *ficar*.

Vejamos os usos mais evidentes⁸¹:

Ficar +	Ocorrências	Ficar +	Ocorrências
Feliz	8	Emocionado	2
Chateado	4	Chocado	2
Preocupado	4	Agitado	1
Assustado	4	Calmo	1
Sozinho	4	Admirado	1
Tranquilo	3	Satisfeito	1
Curioso	3	Impressionado	1
Aliviado	2	Besta	1
Nervoso	2		

Quando analisamos a construção *deixar* + *adjetivo*, identificamos que o verbo *deixar* sempre vem acompanhado por um sujeito (explícito ou implícito) que modifica, de algum modo, o objeto.

- Ex.: a) “[...]isso me **deixou triste**”
 b) “**Deixá-lo cremoso**”
 c) “limpar as carteiras pra num **deixar suja**...
 aí quando...”⁸²

Em **a**, **b** e **c**, o sentido do adjetivo recai sobre o objeto, que fora de alguma forma modificado pela ação do sujeito. Identificamos que as construções com *deixar* exigem relações mais cinéticas entre os itens, o que não foi tão significativo quanto a *ficar* + *adjetivo*. Em oposição, na construção *ficar* + *adjetivo*, o sentido do adjetivo recai sobre o sujeito

⁸¹ Os outros 39 adjetivos fazem referência a estados físicos como: tonto, sujo, cheio, aberto, deitado, pendurado etc.

⁸² Os três exemplos foram transcritos do corpus da cidade de Natal. No corpus de Niterói, não encontramos ocorrências.

(um dado já conhecido). Portanto, *ficar + adjetivo* é uma construção mais simples em grau de complexidade cognitiva e estrutural.

Assim podemos dizer que *deixar* e *ficar* aparecem em construções sintáticas distintas, reafirmando que a interação entre sintaxe e léxico é muito mais ampla e profunda do que a associação entre verbos e complementos. (BYBEE, 2010, p. 77).

O sentido de *ficar* é cognitivamente mais abstrato do que o de *deixar*. O verbo *ficar* também apresenta traços menos cinéticos, o que combina com a expressão de estado emocional levantada no *corpus*. Segundo Joan Bybee (2010, p. 78-81), usos convencionalizados refletem situações convencionalizadas.

Há preferência pelo uso do verbo *ficar* associado a um adjetivo, já que a construção está inclinada para a exposição de um estado e que não pressupõe uma agentividade de um sujeito sobre um objeto. Sendo assim, podemos inferir que os falantes escolhem verbos para parear com os adjetivos, e não o contrário. Os adjetivos que ocorrem mais frequentemente com *ficar* são categorizados como adjetivos de estado emocional e é o verbo *ficar*, em maior grau com relação a *deixar*, que apresenta traços semânticos e estruturais mais adaptados ao *slot* da construção.

Analisando a frequência de tipo, podemos indicar que o uso *ficar feliz* é o mais frequente. Não encontramos nenhum outro adjetivo que pudesse competir semanticamente com *feliz*. Mais ou menos, no mesmo campo semântico, temos *satisfeito*, com apenas uma ocorrência. Tal dado confirma que *ficar feliz* é mais prototípico. Talvez pela forma e sentido mais leve. Para Joan Bybee (2010), podemos dizer que o membro central / exemplar da categoria é o exemplar de alta frequência.

Por causa de algumas ocorrências, inferimos que a estrutura *ficar + adj* apresenta baixo grau de entricheiramento, pois ela abre espaço para a inserção de advérbios, em sua maioria de intensidade.

- Ex.: a) fiquei *super* chateada
b) eu fiquei *muito* chocada
c) fiquei *mais* calmo

Em 44 ocorrências, o verbo estava flexionado na 1ª pessoa. Tal indicação reafirma que a construção é mais significativa na expressão de estados emocionais e o falante seria o personagem mais prototípico. O mesmo fato pode ser confirmado pela categorização semântica dos adjetivos de uso mais frequente. Dentre os adjetivos *calmo*, *tranquilo* e *alivi-*

ado, o adjetivo *tranquilo* é mais usado na construção. Chamou-nos a atenção o fato de *tranquilo* apresentar uma forma mais pesada (trissílabo) do que *calmo* (dissílabo).

Acreditamos que, contextualmente, já que levantamos os usos em narrativas de experiência pessoal, *calmo* assume um sentido mais duradouro, refletindo mais uma característica do ser do que um estado emocional momentâneo. *Tranquilo* aparece mais relacionado a um estado efêmero e não a uma característica. Aparentemente a pressão do contexto exige construções comunicativamente mais eficazes e não necessariamente mais econômicas estruturalmente.

Apesar disso, a produtividade é um pouco restringida pelo fato do foco recair sobre a classe dos adjetivos. As analogias são possíveis, quando adjetivos que compartilham mesmos traços semânticos ocupam o *slot* deixado na construção. Para Joan Bybee (2010), “os itens lexicais distintos que ocorrem em uma posição em uma construção constituem uma categoria baseada principalmente em traços semânticos”. Há uma cadeia de semelhança, e conseqüente expansão por analogia.

4. Considerações finais

Os usos mais frequentes de [*ficar* + *adjetivo*] estão relacionados a estados e situações emocionais dos falantes e os de [*deixar* + *adjetivo*] foram muito pouco encontrados. Diante disso, inferimos que a estrutura está diretamente ligada ao tipo de texto e ao propósito comunicativo do falante. Ou seja, o falante não pensa nas classes gramaticais na hora de construir o seu texto. Ele, por analogias, vai encaixando itens mais adequados em posições esquemáticas de construções relacionadas aos sentidos os quais quer expressar.

Construções são selecionadas pelo falante de acordo com pressões pragmático-discursivas. Deste modo, a categorização semântica interage com o léxico no sancionamento de estruturas mais adequadas aos sentidos pretendidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: CUP, 2010.
CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edvaldo Balduino; SIL-

VA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, Maria Angélica Furtado da. (Orgs.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013, p. 13-39.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Toward a Coherent Account of Grammatical Construcionalization*. Draft for a volume on historical construction grammar edited by Elena Smirnova, Jóhanna Barðdal, Spike Gildea, and Lotte Sommerer. March 2nd 2012.

_____; TROUSDALE, Graeme. *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: University Press, 2013.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO:
ALGUMAS REFLEXÕES**

Ernani da Silva Vargas (UEMS)

ernanisvargas@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

marialedapinto25@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda aspectos da variação linguística e ensino de língua portuguesa por meio de um estudo teórico, como forma de expressão do discurso, formalizando as relações sociais, em que se verifica o contexto sociocultural em que está inserido o indivíduo. São analisados os aspectos que levam à variação linguística das comunidades de fala, assim como fatores que influenciam na escolha no momento da fala. A escola também citada como agente fundamental no ensino-aprendizagem da Sociolinguística. O estudo apresenta a transformação da oralidade devido à necessidade de comunicação existente entre os seres humanos, pretendendo sempre se expressar de forma satisfatória, mas sempre buscando elementos que contribuam para a formulação da sua interação.

Palavras-chave: Variação linguística. Sociolinguística. Oralidade.

1. Introdução

Quando o ser humano vem ao mundo, já nasce inserido em um contexto social para se adaptar. A língua de contato determinará a língua que deverá fazer uso, mas, além disso, o modo como fará uso dessa língua também deverá estar de acordo com o meio de convivência. A sua interação dependerá da sua apropriação da língua e sua devida utilização entre aqueles com quem mantém a conversação, de modo a se preparar para lidar com as situações comunicacionais. Ao desenvolver essa habilidade, surge a adequação linguística, que irá variar entre as comunidades de fala.

As variações linguísticas surgem para atender às demandas sociais, compreendendo que o ser humano tem a comunicação até mesmo como um meio de sobrevivência, pois ao fazer bom uso desse mecanismo empreende aproximações entre os falantes, atingindo todas as áreas: social, política, profissional, entre outras. O sistema linguístico presente entre falantes dentro de uma mesma comunidade demonstram muito além do que simples palavras ou expressões conversacionais, mas traz à

luz a história, a cultura, as influências, entre tantas outras coisas. Estudar o uso social da língua envolve conhecer também origens e verificar a presença de várias realidades dentro da fala apresentada.

Por mais que ainda exista a presença de preconceito (BAGNO, 2008) com relação a algumas variedades e outras com maior prestígio, a Sociolinguística tem por objetivo estudar o comportamento linguístico dentro de uma comunidade de fala verificando os traços presentes ali, tudo isso sem opinar a respeito da variação linguística. Como a variação dentro do Brasil é muito extensa, são muitos os estudos sobre tantas comunidades existentes em nosso país. A escola deve sempre estudar a respeito do assunto, verificando por meio da fonologia a realidade dos discursos presentes em todo o território nacional. Por isso, há tanta necessidade de se estudar sobre o assunto, mostrando a riqueza da nossa língua, seja ela qual for.

2. *Variação linguística: conceituação*

Quando tratamos sobre a língua, temos um assunto complexo, que nunca permanece estático, mas sempre se transforma através dos tempos, para atender às necessidades comunicacionais. Como agente social, a língua está presente nas interações humanas de forma geral, e como todo indivíduo faz uso da mesma, ele se apropria dos códigos conforme a necessidade que possui, adaptando para sua demanda em que está inserido.

Para iniciar, precisamos compreender a definição da língua dentro do contexto social. Como atividade social, a língua refere-se a:

um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas. (CASTILHO, 2000, p. 12)

A variação linguística ocorre no momento que determinado grupo social se apropria de determinada língua, determinando marcas comuns entre os falantes, possibilitando o reconhecimento de um processo coletivo presente na fala dos atuantes.

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas sobretudo pela participação num conjunto de normas compartilhadas; tais normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícitos e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes em relação a níveis particulares de uso. (LA-

Na escola, lugar propício para o debate sobre as variações linguísticas, os professores devem sempre apresentar as muitas formas presentes na língua materna do público com quem eles lidam, verificando peculiaridades apresentadas em determinada oralidade pública. É bem verdade que há variações de prestígio e outras, nada prestigiosas, demonstrando o preconceito linguístico ainda presente em determinadas comunidades de fala. É bem possível que o educador possa valorizar determinada variação, enquanto outras sejam desprezadas, mas a orientação é que sempre se apresente os processos linguísticos com isenção e proporcionando aos alunos o conhecimento do maior número possível de variações presentes na língua materna da escola onde ocorre o ensino.

os professores de português, por necessidades exigidas por nossa sociedade discriminatória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais.[...] (o professor) se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2006, p. 282)

Nosso país, pelas suas dimensões continentais e influências linguísticas de muitos povos, como portugueses, indígenas, africanos, ingleses, italianos, entre outros, apresenta diferenças diversas, mesmo que a língua portuguesa seja falada em toda a extensão territorial do país. O contato com outras línguas dos países fronteiriços, com outras nações do mesmo continente e também vindo de outros povos pelo mundo afora transforma a nossa língua em um fenômeno único, miscigenada, com traços culturais que demonstram os resquícios culturais vindos desse acesso.

[...] Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998a, p. 29)

Em todas as línguas, entre elas a inglesa e a espanhola, ocorrem variações significativas na fala, e na língua portuguesa não seria diferente. Vemos em todo o país o fenômeno surgir se apresentando de formas variadas, e, com isso, constituindo-se num todo. Nas variações existem traços que demonstram a realidade sociocultural presente nos usuários daquela língua. Isso sempre aconteceu, pois a linguagem evolui, tornan-

do a comunicação cada vez mais dinâmica, exigindo formas diversas para a expressão do idioma.

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 os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998, p. 29)

Um dos desafios atuais da escola é mostrar ao aluno a diferença entre a fala e a escrita, demonstrando que o primeiro é passível de apresentar quadros alternados em regiões diversas, mas que a escrita dentro da norma padrão respeita determinadas regras em sua formação. E nessa realidade da oralidade da língua portuguesa, o educando deverá verificar a vasta quantidade de riquezas sociais presentes no fenômeno da variação linguística. Desse modo, há a expectativa de que o aluno “seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os 2114 valores sociais nelas implicados”. (BRASIL, 1998, p. 52)

As variações linguísticas são definidas de acordo com a transformação social do uso da língua dentro dos falantes de determinada comunidade. O comportamento é analisado, verificando similaridades ocorrentes de maneira usual entre os usuários do código, com distinção em relação a outros grupos. Fernando Tarallo (2001, p. 08) afirma que: “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística”. O ser humano busca formas de se expressar, as quais nem sempre coincidem se serem as mesmas, e, nesse instante, surgem variações para suprir necessidades comunicativas.

Conforme já foi mencionado, constata-se que o preconceito linguístico é um problema em meio às variações. Há variações linguísticas com maior reconhecimento social, dizendo-se que possuem mais prestígio, enquanto existem outras com menor reconhecimento social, avaliadas como sendo de menor prestígio. É claro que muitos falantes preferem falar da forma não-padrão para serem melhor aceitos em determinado grupo social, mas também há muitos outros que dizem de outra forma, chamada de mais elaborada, por pensar que aquele círculo de pessoas os receberão com maior aceitação. A sociedade verifica em algumas varia-

ções a presença de um nível cultural maior, ao mesmo tempo em que outras variações são vistas como inferiores, demonstrando um baixo nível cultural, segundo alguns falantes de determinada língua.

O preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 82)

Dentro das variedades, há critérios que as definem conforme a sua apresentação nos contextos sociais. As mutações são enquadradas após estudos específicos e aprofundados dentro daquela comunidade. Ao se comparar com o todo ao qual estão inseridas, determina-se em que tipo está inserida. Luiz Carlos Travaglia divide as variedades linguísticas em dois tipos:

Basicamente podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os dialetos e os registros (estes também chamados de estilos, por muitos estudiosos). Os dialetos são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, ou como preferem alguns, para empregar uma terminologia derivada da teoria da comunicação, dos emissores. Já os registros são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz a língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor, da mensagem ou da situação. (TRAVAGLIA, 2000, p. 42)

O uso da linguagem envolve princípios que norteiam a comunicação entre os falantes da comunidade, as quais são estudadas dentro de sua sequência e inserção dentro de um critério fundamentado. Para Michael Alexander K. Halliday, Angus McIntosh e Peter Strevens (1974), as variações de registro são classificadas como sendo de três tipos diferentes: de grau de formalismo, entendida como um maior cuidado e apuro (no sentido normativo e estético) no uso dos recursos da língua; de modo, que se refere à oposição entre a língua falada e a língua escrita; e de sintonia, que envolve características próprias que marcam um estilo próprio:

De tal modo que alguns autores acham que a dificuldade que os alunos têm para escrever não advém do desconhecimento da norma culta ou padrão, mas antes do desconhecimento dessas características próprias do escrito. A língua escrita e a falada apresentam uma série de diferenças devidas ao meio (visual ou auditivo) em que são produzidas. (TRAVAGLIA, 2000, p. 52)

Os traços linguísticos resultam em estudos que procuram verificar a constância da prática de linguagem dentro daquele contexto em que a comunidade está inserida. Essas particularidades que distinguem um grupo de falantes de outros determinam as variações linguísticas existentes

dentro de uma mesma língua. A prática usual demonstra aspectos presentes no uso da comunicação oral, demonstrando a heterogeneidade da variável. "O contexto social do enunciado específico, a posição social do locutor, sua origem geográfica e sua idade. Cada um destes aspectos proporciona um conjunto útil de generalidades". (FREGONEZI, 1975, p. 16)

Hoje, em nossa sociedade, ainda existe a ideia de que certos usos da linguagem oral demonstram um maior domínio dos códigos linguísticos adequados. No discurso apresentado, analisa-se o chamado "uso correto" da organização linguística, fazendo a pronúncia devida das palavras, formulando sentenças com precisão e tendo uma fala com gramática certa. O usuário de fala será ainda mais respeitado quando é alguém capaz de adaptar seu discurso ao contexto em que está inserido naquele momento.

A capacidade de utilizar corretamente a língua em uma variedade de situações socialmente determinadas é parte integrante e central da competência linguística tanto quanto a capacidade de produzir orações gramaticalmente bem formadas. (FREGONEZI, 1975, p. 5)

Muitos são os estudiosos que tentam compreender de onde surgem determinados preconceitos linguísticos e a razão de que algumas variações são mais prestigiadas que outras, como Marcos Bagno (2007) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2006), entre outros. Para a sociolinguística, não certo ou errado na comunicação oral, apenas verifica aquela variação como objeto de estudo dentro da língua. Ainda há muito para se percorrer, mas certas linearidades que já são notadas em alguns grupos, tendo como determinantes sua cultura, classe econômica, formação escolar, naturalidade, entre outros.

Foi, portanto, William Labov quem, mais veemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada. Desde seu primeiro estudo, de 1963, sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (Estados Unidos). (TARALLO, 2001, p. 7)

Ainda se verifica a preocupação dentro das escolas de se ensinar as variações linguísticas do nosso país, devido ao tamanho do Brasil e os povos que vivem em cada região, com históricos e raízes muitas vezes diferentes, ainda que sejam todos usuários da língua portuguesa. Mas nem sempre foi assim, pois havia uma atenção dedicada à escrita, sem levar em conta a fala. Com o tempo, viu-se nos alunos que muitos escrevem como falam, pois a prática da oralidade ocorre muito antes da produção de palavras, frases e textos redigidos. Ainda há muito a se fazer, no entanto já existe uma evolução na compreensão dos educandos em re-

lação ao uso da comunicação cotidiana, distinguindo o momento certo para a apresentação de cada uma das modalidades dependendo do contexto do momento.

A disciplina de língua portuguesa passou a denominar-se, a partir da Lei 5692/71, no primeiro grau, comunicação e expressão (nas quatro primeiras séries) e comunicação em língua portuguesa (nas quatro últimas séries), com base em estudos posteriores a Saussure, em especial nos estudos de Jakobson, referentes à teoria da comunicação. Na década de 70, além disso, outras teorias a respeito da linguagem passaram a ser debatidas, entre elas: a Sociolinguística, que volta-se para as questões de variação linguística; a análise do discurso, que reflete sobre a relação sujeito-linguagem-história, relaciona-se à ideologia; a semântica, que preocupa-se com a natureza, função e uso dos significados; a linguística textual, que apresenta como objeto o texto, considerando o sujeito e a situação de interação, estuda os mecanismos de textualização. (PARANÁ, 2008, p. 44)

Na prática da oralidade, a escola ensina aos alunos a prática da fala no intuito de aprenderem a se comunicar devidamente em quaisquer circunstâncias, verificando que dentro do próprio círculo social em que cada indivíduo está inserido, há momentos em que mudamos o discurso, apresentando variações usadas por todos respeitando o contexto do momento. Quando compreendem que até mesmo ali dentro do seu bairro ou cidade ocorrem alternâncias linguísticas, o discente consegue assimilar o que ocorre por todo o território brasileiro e pelo mundo. É importante que desde cedo o educando saiba se posicionar linguisticamente, adaptando-se aos ouvintes e à situação que exigirá do falante uma variação devida.

A acolhida democrática da escola às variações linguísticas toma como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas. (PARANÁ, 2008, p. 55)

Ainda de acordo com a Sociolinguística, a escola consegue suprir essa demanda e explicar devidamente a prática do discurso que cada falante faz uso todo tempo, mas que na maioria das vezes não sabe da presença desse hábito no cotidiano. Uma das funções da Sociolinguística não é verificar “erros” em variações linguísticas, mas estudá-las e analisá-las sistematicamente em busca de compreender a estrutura presente no uso dessa linguagem oral representada por determinada comunidade de fala. Ainda que a sociedade busque erros e acertos, ou maior ou menor prestígio em certos discursos de fala, na Sociolinguística não há essa

preocupação, pois por mais que se notabilize o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido, o que importa é o estudo da variação presente naquele meio.

A Sociolinguística não classifica as diferentes variações linguísticas como boas ou ruins, melhores ou piores, primitivas ou elaboradas, pois constituem sistemas linguísticos eficazes, falares que atendem a diferentes propósitos comunicativos, dadas as práticas sociais e os hábitos culturais das comunidades. (PARANÁ, 2008, p. 56)

O contexto social é imprescindível na hora de estudar a variação linguística escolhida para análise. O meio em que o indivíduo está inserido evidencia muito sobre o porquê do uso de um determinado uso linguístico. É sempre preciso se ter em mente que a língua atende uma necessidade social e comunicativa, por isso algumas adaptações são feitas pelo falante. Muito já se falou que a língua traz consigo resquícios da história e da cultura de um povo, e isso realmente é verdade. O ser humano em todo o tempo se expressou e sempre fará uso da comunicação para atingir objetivos. Pelas diferenças presentes em cada um, não havendo uma homogeneidade, as variações linguísticas surgem como a expressão da precisão de interagir entre os membros dos atuantes. Maria Irané Costa Morais Antunes afirma que:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferente. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionados por esses fatores. (PARANÁ, 2008, p. 65)

A influência de cada fator, seja interno ou externo, representa a formação linguística que o falante possui e a variação pela qual optou. Intrinsecamente, o todo que o compõe é demonstrado através da oralidade. Valores, princípios, influências, formação, cultura ou condição econômica estão presentes na prática da fala do indivíduo. Ele deve ser sempre respeitado, indiferentemente de quem seja. A variação linguística nunca deve ser a razão por discriminação ou preconceito em relação a qualquer um, mas sim uma possibilidade única para se estudar a história de uma comunidade de falantes em comum. Maria Cecília de Magalhães Mollica (2003, p. 10), "ela parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível".

Enquanto uma língua é utilizada, variações sempre ocorrerão. Essa mutação está presente devido à evolução do ser humano em todos os

aspectos, e na oralidade não seria diferente. A elaboração da linguagem se transforma a cada instante, sempre que a visão de mundo se amplia e o conhecimento prévio dos falantes avança. Com isso, se faz necessária a busca por outras formas de se dizer a mesma coisa. O dinamismo da língua permite que uma mesma situação possa ser dita de formas diversas, o que demonstra a complexidade da linguagem. De tempos em tempos o ser humano se vê em meio à necessidade de buscar novas maneiras de se expressar, deixando para gerações anteriores um processo léxico que será utilizado totalmente ou parcialmente. Estudiosos do assunto verificam que há um período de tempo em que se percebe um progresso na atuação linguística.

A validade do [tempo aparente] depende crucialmente da hipótese de que a fala das pessoas de 40 anos hoje reflete diretamente a fala das pessoas de 20 anos há 20 anos atrás e pode, portanto, ser comparada com a fala das pessoas de 20 anos de hoje, para uma pesquisa da difusão da mudança linguística. As discrepâncias entre a fala das pessoas de 40 e 20 anos são atribuídas ao progresso da inovação linguística nos vinte anos que separam os dois grupos. (CHAMBERS & TRUDGILL, 1980, p. 165 – Tradução nossa)

Quando se fala em tempo e variação linguística, observamos que em muitas comunidades de fala esses aspectos não ocorrem de forma estática, mas de forma dinâmica. O ser humano, talvez pela sua insatisfação diante de tantas coisas, busca novas formas de se expressar quando se vê em meio a situações comunicacionais em que ele acredita que necessita ser alteradas. De modo que se estudarmos uma comunidade de fala hoje e depois de um período de anos irá se verificar que outras alterações ocorreram. Possivelmente o tempo não seja tão imprescindível na alteração de uma variação linguística do que a circunstância. Conforme já foi dito, a necessidade do falante movimentava as variantes, pois algumas podem cair em desuso enquanto outras são assimiladas. Empréstimos e influências linguísticas também são componentes que atuam dentro das circunstâncias para atender ao indivíduo e sua expressividade comunicacional. Termos são apreendidos para que se chegue a um resultado satisfatório para o falante. Desse modo, o tempo influi totalmente na variação linguística, mas não da mesma forma que a circunstância. Jack K. Chambers e Peter Trudgill (1980, p. 165), "a relação entre tempo aparente e tempo real pode ser de fato mais complexa do que a simples equiparação dos dois sugere" (Tradução nossa).

Outro fator que pode influenciar na variação linguística é o sexo do falante. Alguns teóricos acreditam que as mulheres são mais propícias e se apresentam de modo mais versátil para que a língua sofra alterações.

Os homens fazem uso da linguagem, mas verifica-se que o sexo feminino atua mais intensamente, pois se comunica mais e de modo mais abrangente. William Labov (1982, p. 78) chega a afirmar genericamente que "na maioria das mudanças linguísticas, as mulheres estão à frente dos homens na proporção de uma geração". (Tradução nossa)

A clareza dessa influência do gênero na variação linguística às vezes não é tão clara, pois cada fator pode contribuir igualmente nesse sentido. Essa discussão ocorre levando em conta apenas o sexo do falante, deixando de lado aspectos como tempo, espaço e circunstância. É um estudo que necessita de maiores avanços, pois ainda não há um consenso nem resultados definitivos em relação a isso. Maria Marta Pereira Scherre (1988, p. 429) diz, "a respeito da variável sexo, pode-se ver na literatura linguística que o seu papel, especialmente do sexo feminino, na questão da mudança não é muito claro". E, como reconhece o próprio William Labov (1981, p. 184):

Mas é importante ter em mente que essa propensão das mulheres para as formas de maior prestígio (no sentido do padrão normativo) é limitada àquelas sociedades em que as mulheres desempenham um papel na vida pública. Um tendência contrária foi encontrada em Teerã por Modaressi (1977) e Jain, na Índia (1975). (Tradução nossa)

Além da interação social, a variação linguística serve para identificar um grupo de forma heterogênea e também para expressar a imaginação daquilo que não é físico. A comunidade de fala adapta a linguagem para a sua realidade no intuito de manifestar suas ideias acerca de certas situações. A variação linguística se faz necessária para que o objetivo comunicacional seja atingido e haja compreensão entre os interlocutores. Tânia Maria Alkmin (2005, p. 41) irá afirmar que "toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive".

Muitos pensam que a adaptação de uma variação se dá de forma escolhida e por opção, mas tudo se dá naturalmente, trazendo para dentro da sua linguagem determinadas expressões que se fizeram necessárias para o indivíduo diante da situação comunicacional em que estava inserido. Na busca por uma interação efetiva, busca-se escolhas devidas, e todo esse processo acontece normalmente.

A linguagem, portanto, é mais uma maneira de integração e de aceitação dos membros que são incluídos de preencheram os requisitos ali apregoados. É um fato que se dá naturalmente e não uma escolha, o indivíduo incorpora sua marca linguística, sobretudo do meio em que vive. (SORDI-ICHIKAWA, 2003, p. 44)

A fala é aberta a transformações e derivações diversas, pois, como já foi dito, atende às necessidades sociais presentes. E essa distinção entre oralidade e escrita se faz necessária, tanto para alunos quanto para outros fora da escola, pois deve-se perceber que a gramática normativa é aplicada no momento de escrever de maneira única, sem opções de abrangência, já que busca um padrão de edição de textos com regras pouco flexíveis. Ao se compreender que a oralidade recebe variações naturalmente, mas a escrita é normatizada por padrões linguísticos regrados, há de se ter mais cuidados ao aplicar cada modalidade. Marcos Bagno (2008) diz que: “enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, a margem da língua”. (BAGNO, 2008, p. 20)

Ainda é preciso que muitos professores compreendam que a escrita e a fala precisam se complementar, deixando que o aluno perceba que as duas não são oponentes, mas que contribuem uma com a outra. O ensino-aprendizagem deve sempre buscar atender às demandas sociais que o educando possui, deixando que verifique o mundo ao redor de forma devida, já que a oralidade é a primeira expressão que ele faz uso, para somente depois de alguns anos começar a utilizar a escrita. A preparação desse cidadão para o contexto em que está inserido é o objetivo da escola, possibilitando verificar as marcas linguísticas presentes na fala e na escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) afirmam que:

a gramática de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. (BRASIL, 1997, p. 39)

Quando se fala em gramática normativa, muito se estuda sobre morfologia, sintaxe e semântica, mas deixando um pouco de lado a fonética. No entanto, todos os domínios da gramática devem ser complementares, trazendo ao aluno a possibilidade de compreender a ligação entre eles. O que se deve ter em mente é que a educação vem para atender a uma necessidade social do indivíduo, buscando, dentro do processo de ensino-aprendizagem, se apropriar dos conhecimentos devidos para se situar no mundo. Maria Irandé Costa Morais Antunes ressalta (2004, p. 89) que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso

da língua”.

O professor deve sempre tomar cuidado para que não esteja repassando erros aprendidos outrora. Muitas vezes são aprendizagens que foram avançando sem nem mesmo se saber o motivo. Por isso, a realidade do aluno deve sempre ser levada em consideração, verificando seu contexto social e não outras coisas que possam ter sido faladas sem constatação de verdade.

Tudo aquilo que é aplicado dentro do ambiente escolar deve ter sua função bem especificada, tendo seus objetivos bem delimitados. Conforme Myrian Barbosa da Silva (2002, p. 262), o que se exige deles é que modifiquem seu sistema de valores, que é o mesmo da sociedade onde vivem e do qual não tem plena consciência. “Ao corrigir o aluno, o professor reage em defesa de um padrão imaginário, ao qual também é submetido”. (SILVA, 2002, p. 262)

Nisso tudo, quando alguém compreende a realidade da variação linguística presente em nossa realidade, sempre estará pronto para se manifestar, sem medo de ser constrangido, e sempre preparado para o contexto em que estiver inserido para falar. Verificando o público para quem se apresenta e a variação linguística que se deve utilizar naquele meio, todo falante deve se comunicar mesmo, interagindo e formulando suas ideias diante de qualquer um, sempre se preparando para as ocasiões e circunstâncias que surgirem. “Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é”. (BRASIL, 1997, p. 49)

3. Considerações finais

A linguagem alterna na medida em que o homem se alterna também. Muitos falantes, através dos tempos, mostram variações em suas falas, pois também sofreram mudanças em sua realidade. Ao mostrar a diferença no discurso de alguém, quando criança e depois já na fase adulta, verifica-se a influência que o tempo tem para a ocorrência de uma variação linguística. Ele penetra na vida do ser humano trazendo até ele uma transformação biológica, cognitiva e física, que serão notadas em sua fala, que denuncia uma nova realidade a cada momento.

Hoje, confundem-se os conceitos de variações linguísticas com mudança linguística, sendo esta última relacionada às evoluções de de-

terminada língua através dos tempos, enquanto a primeira pode ocorrer simultaneamente em comunidades que utilizam a mesma língua. A mudança linguística não pode ser considerada um aperfeiçoamento da língua, mas tanto ela quanto a variações linguísticas pode acontecer em planos diferentes, como semânticos, sintéticos, fonéticos ou fonológicos. Como exemplo, os contatos entre línguas, nos quais ocorrem os empréstimos, por exemplo, influem na mudança linguística, assim encontrar palavras para suprirem certas necessidades linguísticas, ocasionando o neologismo.

Essas alterações na língua ocorrem devido não somente ao fator tempo, mas também de acordo com o lugar. Muitos falantes, ao entrar em contato com outras variações linguísticas presentes em todo o nosso país e no mundo, são influenciados em sua oralidade, assimilando as formas e traços ocorrentes naquela comunidade de fala. Vemos muitos turistas quando visitam, por exemplo, a Bahia volta de lá falando do mesmo modo que os moradores daquela localidade, demonstrando a força que o lugar tem sobre o ser humano.

A circunstância também influi na variação linguística, pois, ao se ver em determinada situação, o falante adequa seu discurso diante das formalidades ou informalidades presentes na ocasião. Por exemplo, há uma diferença na forma como alguém fala com amigos e no modo como se dirige a uma autoridade. Existe uma alternância na oralidade junto à família e em uma conversa com o chefe ou patrão. Essa variação demonstra a “elasticidade” que a língua permite, respeitando as relações humanas, já que aquele momento assim exige. O discurso de um palestrante se alterna quando se apresenta diante de uma plateia rural e ao falar com acadêmicos, demonstrando a adequação diante dos grupos sociais.

Como se pode ver, as variações ocorrem diante de fatores que determinarão a realidade da oralidade dos falantes. É bem verdade que as repetições contribuem para a permanência de certos termos dentro do discurso de uma certa comunidade de fala, mas é bem possível que uma mesma pessoa sofra interferências internas e externas em sua realidade comunicacional. Muitas variações linguísticas surgem como um modo de permanecer com a tradição e a história deixada pelos seus antepassados, o que torna uma questão de honra dar prosseguimento naquela forma de falar. Isso torna enriquecedora a sociolinguística, pois permite estudar a cultura de pessoas através da linguagem que elas utilizam.

A língua como objeto de estudo torna possível a análise de um grupo falante de uma mesma língua, verificando o que torna aquela comunidade heterogênea em relação à oralidade. Sendo muitos ou poucos usuários de determinado código linguístico, a realidade estudada sempre nos traz informações que possibilitarão compreender o ser humano em sua necessidade de se comunicar. Essa complexidade da linguagem torna a Sociolinguística um instrumento diferencial para alcançarmos avanços nos estudos sociais em geral, colaborando para disciplinas diversas.

Ainda há muito para se estudar, pois a língua não é imutável, pelo contrário, está em constante transformação, e de tempos em tempos surgem novas comunidades de fala para se estudar, além das que já foram analisadas, pois apresentam novas realidades em sua oralidade. A força da linguagem permitirá a construção de um novo cenário, na medida em que os falantes em comum assimilam novos termos e excluem outros. A comunicação sempre possibilitará que o ser humano faça as adaptações necessárias para expressar suas ideias e para interagir com o meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-47.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. *Aula de português: encontro e interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *Preconceito linguístico. O que é, como se faz*. 50. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2008, p. 207.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada e o ensino de língua*

portuguesa. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAMBERS, Jack K.; TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

FREGONEZI, Durvali Emilio. *A variação linguística e o ensino de português*. Cornélio Procópio: FAFICL, 1975.

HALLIDAY, Michael Alexander K.; McINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. What can be learned about change in progress from synchrony descriptions. In: SANKOFF, David; CEDERGREN, Henrietta (Ed.). *Variation Omnibus*. Carbondale; Edmonton: Linguistic Research, 1981, p. 177-199.

_____. Building on Empirical Foundations. In: LEHMANN, Winfried Philipp; Malkiel, Yakov. (Eds.). *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1982, p. 17-92.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães (2003). Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: ____; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, p. 9-14.

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa*. Curitiba, 2008.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese (Doutorado em Letras). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 253-265.

SORDI-ICHIKAWA, Cláudia. Variação linguística e o ensino de ortografia: uma variação teórica. *Unopar Científica: Ciências Humanas e*

Educação, Londrina, vol. 4, n. 1, p. 43-46, jun. 2003. Disponível em:
<<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/download/1138/1092>>.

TARALLO, Fernando. A relação entre língua e sociedade. In: *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A variação linguística e o ensino de língua materna. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

**VOCÁBULO HERMÉTICO
E DIFICULDADES PARA ACESSO A JUSTIÇA⁸³**

Rafael Guimarães de Oliveira (FAMESC)

raphaelgo18@hotmail.com

Tauã Lima Verdan Rangel (UFF)

taua_verdan2@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do presente é analisar as dificuldades, em decorrência do vocabulário jurídico hermético, para a promoção do acesso à justiça, demonstrando, assim, que o vocabulário jurídico é um produto de construção sociocultural, imprescindível à efetivação do acesso à justiça e deveria estar, constitucionalmente, ao alcance de todos. No entanto, aludido vocabulário materializa uma grande muralha hermética entre o cidadão leigo e o texto jurídico, tornando-se, então, grande responsável pelo desconhecimento do direito e, por consequência, óbice ao acesso à justiça. Nesse diapasão, apesar de ser um direito fundamental, a linguagem rebuscada e demasiadamente tecnicista do direito configura, ainda, um obstáculo de difícil transposição para grande parte da sociedade.

Palavras-chave: Acesso à justiça. Direito fundamental. Vocabulário tecnicista.

1. Introdução

O vocabulário jurídico é um produto de construção sociocultural, imprescindível à efetivação do acesso à justiça e deveria estar, constitucionalmente, ao alcance de todos. No entanto, aludido vocabulário materializa uma grande muralha hermética entre o cidadão leigo e o texto jurídico, tornando-se, assim, grande responsável pelo desconhecimento do direito e, por consequência, óbice ao acesso à justiça. Há um enorme fosso entre a linguagem jurídica e a linguagem utilizada pelos cidadãos comuns, deixando do lado de fora do judiciário uma parcela significativa da população brasileira.

O acesso à justiça é um direito assegurado pela *Constituição Federal* em seu artigo 5º, XXXV, a todo cidadão brasileiro. O conceito de acesso ao Judiciário deve ser tratado como algo maior do que o mero contato da sociedade com uma lide arquivada no Judiciário, mas sim, de

⁸³Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa: "Fases e interfaces do direito: sociedade, cultura e interdisciplinaridade do direito"

uma forma mais ampla, que o cidadão possa interagir e ser capaz de administrar seus conflitos e interesses, bem como exercer direitos e deveres como cidadão. Dessa forma, é imprescindível um repensar, a partir da hermenêutica, a utilização do texto jurídico como mecanismo de promoção e inclusão dos cidadãos e não como instrumento de exclusão. Assim, faz-se necessário uma superação do “juridiquês” em prol da linguagem clara e objetiva, capaz de conscientizar, incluir e emancipar. Assim, depreende-se que, apesar de ser um direito fundamental, a linguagem rebuscada e demasiadamente tecnicista do direito configura, ainda, um obstáculo de difícil transposição para grande parte da sociedade.

2. *Da acepção de acesso à justiça: as três ondas de Mauro Cappelletti e Bryant Garth*

De início, ao se discorrer acerca da concepção de acesso à justiça, faz-se carecido de aludir à histórica obra intitulada *Acesso à Justiça*, de autoria de Mauro Cappelletti em colaboração com Bryan Garth. Em apertada síntese, a obra apresenta três ondas renovatórias capazes de proporcionar o alargamento, a partir da população, de acesso à justiça. Neste sentido, a primeira onda faz referência à assistência judiciária aos pobres. De acordo com Gabriela Angelo Neves, Samira Ribeiro da Silva e Tauã Lima Verdan Rangel (2016, s.p.), a primeira onda proposta por Mauro Cappelletti e Bryan Garth teve sua origem nos países do ocidente e tinha seu escopo direcionado à prestação de assistência judiciária às classes sociais menos abastadas.

Visto que o valor elevado dos honorários advocatícios, das custas processuais, bem como a falta de informação sobre o que é direito por parte dos indivíduos de baixa renda dificulta, melhor dizendo, torna-se quase impossível o acesso à justiça. (NEVES; SILVA & RANGEL, 2016, s.p.)

Ora, denota-se que a situação de onerosidade, tal como o formalismo exacerbado nas relações jurídicas, dos serviços prestados tradicionalmente pelo Poder Judiciário sempre constituiu barreiras e obstáculos para a população. Raquel Pizeta, Edimar Pedruzi Pizetta e Tauã Lima Verdan Rangel (2014, s.p.) vão afirmar que a primeira onda coloca em debate a necessidade de garantir a todos o acesso à prestação à tutela jurídica do Estado, logo, o primeiro passo a ser dado está cingido na assistência judiciária.

No Brasil, a primeira onda renovatória do acesso à justiça ganhou enfoque com a vigência da Lei nº 1.060/1950⁸⁴ e com a instituição da Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios, por meio da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994⁸⁵. Em decorrência da promulgação da *Constituição Federal* de 1988, a assistência judiciária gratuita aos que comprovarem hipossuficiência de recursos é inserida no rol dos direitos e garantias fundamentais, precisamente no artigo 5º, inciso LXXIV⁸⁶, ainda, elencado no art. 98 do NCPC (novo Código do Processo Civil)⁸⁷.

Calha trazer à tona que tal acesso não se configura apenas pelo direito público subjetivo a propositura de uma ação, mas também por vedar que o legislador edite uma lei que exclua o Poder Judiciário da apreciação de todo e qualquer direito que venha ser lesionado ou ameaçado. (NEVES; SILVA & RANGEL, 2016, s.p.)

⁸⁴ Art. 1º. Os poderes públicos federal e estadual, independente da colaboração que possam receber dos municípios e da Ordem dos Advogados do Brasil, – OAB, concederão assistência judiciária aos necessitados nos termos da presente Lei.

⁸⁵ Art. 1º A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, assim considerados na forma do inciso LXXIV do art. 5º da *Constituição Federal*.

⁸⁶ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [omissis] LXXIV - o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;

⁸⁷ Art. 98. A pessoa natural ou jurídica, brasileira ou estrangeira, com insuficiência de recursos para pagar as custas, as despesas processuais e os honorários advocatícios têm direito à gratuidade da justiça, na forma da lei. § 1º A gratuidade da justiça compreende: I – as taxas ou as custas judiciais; II – os selos postais; III – as despesas com publicação na imprensa oficial, dispensando-se a publicação em outros meios; IV – a indenização devida à testemunha que, quando empregada, receberá do empregador salário integral, como se em serviço estivesse; V – as despesas com a realização de exame de código genético – DNA e de outros exames considerados essenciais; VI – os honorários do advogado e do perito e a remuneração do intérprete ou do tradutor nomeado para apresentação de versão em português de documento redigido em língua estrangeira; VII – o custo com a elaboração de memória de cálculo, quando exigida para instauração da execução; VIII – os depósitos previstos em lei para interposição de recurso, para propositura de ação e para a prática de outros atos processuais inerentes ao exercício da ampla defesa e do contraditório; IX – os emolumentos devidos a notários ou registradores em decorrência da prática de registro, averbação ou qualquer outro ato notarial necessário à efetivação de decisão judicial ou à continuidade de processo judicial no qual o benefício tenha sido concedido.

Dessa feita, a primeira onda revolucionária não foi devidamente suficiente para resolver todos os problemas de acesso à justiça, uma vez para o referido acesso, necessário de fazia o intermédio de um advogado, porém, posteriormente se fazia a inclusão dos juizados especiais, os quais fazem parte da terceira onda do acesso à justiça, desse modo, sem a presença de um advogado, conseguia obter a tutela jurisdicional pretendida em primeiro grau sem a exigência do profissional anteriormente mencionado, ainda assim não conseguiu solucionar o problema, posto que um dos obstáculos de acesso à justiça não é meramente econômico, e sim cultural e psicológico. Nesta esteira, nas falas de Boaventura de Souza Santos,

[...] os brasileiros menos favorecidos economicamente, mesmo quando creem ter direito a algo, mostram-se arredios e desconfiados. Em decorrência disso, não procuram assistência jurídica gratuita, não buscam a solução do conflito por meio de juizados especiais e muito menos promovem a cabível ação legal (SANTOS, 1989, p. 48-49 *apud* GASTALDI, 2013, p. 1)

Por sua vez, a segunda onda renovatória proposta por Mauro Cappelletti e Bryan Garth tinha por escopo tratar dos interesses difusos. Neste ponto, verificou-se que, apesar de todos deterem a capacidade de colocar suas lides à apreciação do Poder Judiciário, constatou-se que, mesmo assim, não era possível a análise de todos os interesses” (PIZETA; PIZETA & RANGEL, 2014, s.p). Ora, a segunda colocou em debate a apreciação dos direitos vinculados à coletividade, porquanto não recebiam, até então, tutela pelos mecanismos e instrumentos asseguradores dos direitos individuais. Denota-se, portanto, que a segunda renovatória é dotada de peculiar relevância, notadamente em razão de colocar em destaque a representação dos interesses difuso e de grupos, porquanto a primeira onda encontrava-se restrita a proporcionar assistência conferida aos menos abastados. Mauro Cappelletti e Bryan Garth vão aduzir que

Centrando seu foco de preocupação especificamente nos interesses difusos, esta segunda onda de reformas forçou a reflexão sobre noções tradicionais muito básicas do processo civil e sobre o papel dos tribunais. Sem dúvida, uma verdadeira “revolução” está-se desenvolvendo do processo civil. (CAPPELLETTI & GARTH, 1988, p. 18)

Constata-se, portanto, que a preocupação apresentada pela segunda onda renovatória está cingida à ausência da incapacidade do processo civil tradicional, cujo escopo estava limitado aos interesses individuais, conferindo, por via de consequência, a proteção dos direitos ou dos interesses difusos. “É que o processo civil foi sempre visto como campo de disputa entre particulares, tendo por objetivo a solução de controvérsia

entre eles a respeito de seus próprios interesses individuais”. (NEVES; SILVA & RANGEL, 2016, s.p.)

De acordo com Vivianne Rodrigues Melo,

Tal onda renovatória permitiu a mudança de postura do processo civil, que, de uma visão individualista, funde-se em uma concepção social e coletiva, como forma de assegurar a realização dos ‘direitos públicos’ relativos a interesses difusos. (2010, p. 23 *apud* NEVES; SILVA & RANGEL, 2016, s.p.)

No Brasil, é possível mencionar que o conteúdo apresentado pela segunda onda renovatória cappellettiana encontra materialização no Código de Defesa do Consumidor (nº. 8.078/90) e na Lei da Ação Civil Pública (nº 7.347/85). Neste sentido, a legislação consumerista, de maneira expressa, trouxe a conceituação dos direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos, em seu artigo 81, consoante se infere:

Art. 81 – Parágrafo único – A defesa coletiva será exercida quando se tratar de:

- I – interesses ou direitos difusos, assim entendidos, para efeito deste código os transindividuais, de natureza indivisível, de que sejam titulares pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato;
- II – interesses ou direitos coletivos, assim entendidos, para efeitos deste Código, ou transindividuais de natureza indivisível de que seja titular grupo, categoria ou classe de pessoas ligadas entre si ou com a parte contrária com uma relação jurídica base;
- III – interesses ou direitos individuais homogêneos, assim entendidos os decorrentes de origem comum. (BRASIL, 1990)

No que toca à Ação Civil Pública, cuida salientar que o texto constitucional de 1988 disciplina o seu cabimento em assuntos voltados a danos ocorridos no meio ambiente, a bens e direitos de valor histórico, paisagístico, turístico, ao consumidor. O Ministério Público, a Defensoria Pública, a união, os estados, o distrito federal e os municípios, autarquias, empresas públicas, fundações e sociedades de economia mista, possuem legitimidade para propor tal ação. Assim como, as associações que

estejam constituídas há pelo menos um ano e incluam, entre suas finalidades institucionais, a proteção ao meio ambiente, ao consumidor, à ordem econômica, à livre concorrência ou ao patrimônio artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (art. 5º e incisos da referida Lei). (GARBELLINI, 2011, s.p. *apud* NEVES; SILVA & RANGEL, 2016, s.p.)

A terceira onda renovatória tem cabimento quando surge a necessidade de se buscar novas formas de acesso aos mecanismos jurídicos de

maneira a constituir progressos buscados na terceira onda. De acordo com o preconizado por Mauro Cappelletti e Bryan Garth (1988, p. 25) “essa ‘terceira onda’ de reforma inclui a advocacia, judicial ou extrajudicial, seja por meio de advogados particulares ou públicos”. Os sobreditos autores prosseguem discorrendo que “ela [a terceira onda] centra sua atenção no conjunto geral de instituições e mecanismos, pessoas e procedimentos utilizados para processar e mesmo prevenir disputas nas sociedades modernas”. (CAPPELLETTI & GARTH, 1988, p. 25)

Nesta onda, é demonstrada uma acepção ampliada de acesso à justiça que ultrapassa a percepção abarcada pela primeira e pela segunda onda, promovendo inovações importantes, a exemplo da figura dos juizados Especiais, cuja criação deu-se com o escopo de proporcionar maior aproximação entre o Poder Judiciário e a população em demandas de menor complexidade. Trata-se, portanto, de microsistema que fomenta o ideário de repúdio ao formalismo excessivo, ritos repletos de obstáculos e armadilhas jurídicas, linguagem rebuscada e inacessível à população. Prima-se, a partir dos ideários da terceira onda, em mecanismos capazes de incluir a população em uma estrutura mais simples e capaz de ser compreendida.

3. *O princípio da simplicidade e da informalidade como vetores do acesso à justiça*

Os princípios da simplicidade e informalidade revelam a nova face da desburocratização da justiça especial. Pela prática destes princípios pretende-se, sem que se prejudique o resultado da pretensão jurisdicional, diminuir tanto quanto possível a massa dos materiais que são juntados aos autos do processo, reunindo apenas os essenciais num todo harmônico. Fazendo com isso, que o pedido seja formulado de maneira mais simples e em linguagem acessível, para que o tramitar daquele feito seja mais célere, objetivando assim, um julgamento amplo. Mormente, esses princípios tem o desdobramento, também, do princípio da economia processual, porque se trata de justiça volvida à celeridade dos conflitos, e destinada ao leigo, a simplicidade no processar e a informalidade dos atos deve sempre suplantar qualquer exigência formalista.

De forma literal, informalidade é a qualidade daquilo que não tem forma, padrão ou estrutura. Não abstendo de reconhecer que a cultura jurídica nacional é profundamente impregnada pela formalidade, muitas das vezes gratuita. Assim, o processo, como forma integrante disso, não

poderia ficar de fora desse contexto. Os mencionados princípios defendem que os atos processuais praticados, devem ser com o mínimo de formalidades possível, ficando o mesmo mais simples, econômico e efetivo. Tornando a demanda um procedimento acessível para todos, inclusive os mais leigos, aproximando o judiciário do cidadão. Por este princípio, prega-se o desapego às formas processuais rígidas, desapropriadamente solenizadas, inúteis. Maior importância ganha quando se constata que aquele que acessa o Juizado Especial pode, em alguns casos, comparecer desacompanhado de advogado, motivo pelo qual o cerimonial que inibe deve ser afastado.

Todo formalismo, que se divorcia da realidade e de seu compromisso prático dever ser evitado. Tais princípios visam apresentar às partes um resultado prático, efetivo, com o mínimo de tempo, gastos e esforços. Assim, tirar o máximo de proveito de um processo é torna-lo efetivo, tornando-o num processo de resultados. Dessa forma, deve-se buscar atribuir a todos os atos processuais a maior carga de efetividade possível. A inclusão dos juizados especiais fez com que as demandas fossem resolvidas de forma rápida, céleres, sem morosidade, atribuído economia nas atividades processuais. Com isso, todos os atos processuais podem ser aproveitados, nenhum será considerado inútil, visando um único fim: o de garantir essa economia processual, para que as partes possam chegar ao fim do processo o mais brevemente possível.

Ao se apreciar o critério da informalidade, é observável que o aludido paradigma tem plena aplicação no sistema dos juizados especiais, todavia a liberdade das formas processuais por parte do julgador encontra limites nos direitos processuais constitucionalmente garantidos às partes no que tange ao acesso à justiça e ao devido processo legal, do qual sobrepõem anotar o contraditório, a ampla defesa, a igualdade processual, a legalidade e a motivação das decisões, minando os excessos judiciais. “O juiz deverá valorizar, ao máximo, as soluções envolvendo a ideia de efetivação do direito material, com a entrega da solução ao litígio”. (BOCHENEK, 2010, p. 52)

A legislação sustentadora do microsistema dos juizados especiais é repleta de disposições visando a materialização da informalidade do processo e estabelecendo que os atos processuais são válidos, desde que preencham as finalidades para as quais foram realizadas, como bem diz o artigo 13 da referida legislação. Igualmente, a possibilidade de solicitação da prática de atos processuais em outras comarcas por qualquer meio de comunicação se revela como mecanismo estruturado pela Lei n.º

9.099, de 26 de setembro de 1995, que dispõe sobre os juizados especiais cíveis e criminais e dá outras providências, objetivando assegurar maior informalidade aos apostilados que tramitam sob a égide do sobredito diploma.

Pode-se citar, ainda, que a possibilidade de que o pedido oral seja reduzido a escrito pelo cartório do juizado, sendo possível a utilização de fichas ou formulários impressos também se revela como manifestação do critério da informalidade. “Em se tratando de pedido de balcão, cabível a aplicabilidade do princípio da informalidade, de modo a propiciar, de forma célere efetiva prestação jurisdicional”, conforme entendimento consagrado pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (2015), ao julgar o Recurso Inominado nº. 7100391968. Ao lado disso, pode-se, ainda, citar, como manifestação do critério da informalidade, que o julgamento em segunda instância constará apenas da ata, com a indicação suficiente do processo, fundamentação sucinta e parte dispositiva e, se a sentença for confirmada pelos

Dessa feita, a inclusão dos juizados especiais, torna a demanda mais célere, trazendo a população para o judiciário, garantindo a essas pessoas, o direito constitucional garantidos as mesmas. Havendo essa inclusão, haverá também o conhecimento e a defesa dos direitos fundamentais para o exercício da cidadania, de sorte que apenas o cidadão conhecedor de seus direitos é capaz de buscar meios para atingi-los. É nesse paradigma que se destaca o direito fundamental de acesso à justiça, o qual se dispõe a ser um vetor de concretização da cidadania, ao possibilitar a participação dos indivíduos na conquista e na efetivação dos direitos e garantias individuais e coletivos.

Contudo, o que se tem observado é que a falta de conhecimento ou o descrédito aos direitos e deveres por uma grande parcela da população, somados à extrema burocracia das instituições brasileiras e à forma engessada de transmissão dos conteúdos jurídicos mínimos necessários ao desenvolvimento da educação jurídica popular, finda por gerar uma situação quase absoluta ineficiência na concretização desses direitos e no cumprimento desses deveres. O que se propõe é uma análise acerca da visibilidade das instâncias jurídicas de participação na sociedade, quais sejam, os órgãos do Poder Judiciário e demais instituições essenciais à justiça, previstos no texto da *Constituição Federal* de 1988 e legislações esparsas, titulados como prestadores de um serviço essenciais ao reconhecimento do direito fundamental à cidadania, tecendo críticas, quando pertinentes, ao modelo tradicional e engessado de transmissão dos conte-

údos jurídicos mínimos necessários ao desenvolvimento da educação jurídica popular.

4. Linguagem jurídica hermética e dificuldade para concretização do acesso à justiça

A linguagem rebuscada e tecnicista utilizada no judiciário é algo peculiar e inerente ao direito, sendo verificada nas leis, nos atos judiciais e em outras formas diversas que não dispensam a ferramenta da linguagem hermética. Resta evidente, assim, que o direito é ciência dotada de linguagem técnica e específica, com espaço de sentido e espaço estrutural autônomos (gramática e dicionário jurídicos próprios). Pode-se observar, que não só o direito que possui sua linguagem própria, outras tantas ciências possuem vocabulário próprio, tais como a medicina, a informática e a economia. Entretanto, o tecnicismo demasiado utilizado no direito tem sido alvo de preocupações, uma vez que esse deva atender a coletividade, em geral.

Miguel Reale já estabelecia recomendações sobre o referido tema, “às vezes, expressões correntes, de uso comum do povo, adquirem, no mundo jurídico, um sentido técnico especial” (*apud* MELO, 2006, s.p.). Esse hermetismo da linguagem jurídica é sintomático de um método próprio de requerer a configuração de um vocabulário técnico, não facilmente interpretado pelo homem comum. Ora, não é demais lembrar que o direito se arvora na utilização de signos linguísticos dotados de elevada complexidade, com o escopo de assegurar que apenas os frequentadores dos cursos, profissionais da área (juízes, promotores de justiça, defensores públicos e advogados) e estudiosos tenham êxito em alcançar o verdadeiro sentido e acepção empregados nos vocábulos.

Há, tradicionalmente, uma valoração exacerbada pela construção de uma linguagem adjetivada, dotada de termos em latim e, por vezes, expressões arcaicas ou com pouco uso, os quais, em conjunto, se tornam, na acepção dos operadores do direito, como traço caracterizador e delineador de um profissional diferenciado, dotado de elevado conhecimento e domínio da linguagem técnica exigida. Neste sentido, Adalberto J. Gasparly, ao fixar um exame sobre a abordagem categórica, no que toca à questão hermética da linguagem jurídica, apresenta as seguintes considerações:

O desenvolvimento da técnica jurídica fez com que surgissem termos não-usuais para os leigos. A linguagem jurídica, no entanto, não é mais hermética

para o leigo que qualquer outra linguagem científica ou técnica. Aí estão, apenas para exemplificar, a medicina, a matemática e a informática com seus termos tão peculiares e tão esotéricos quanto os do direito. Ocorre que o desenvolvimento da ciência jurídica se cristalizou em instrumentos e instituições cujo uso reiterado e cuja precisão exigiam termos próprios: servidão, novação, sub-rogação, enfiteuse, fideicomisso, retrovenda, evicção, distrato, curatela, concussão, litispendência, aquestros (esta a forma oficial), etc. são termos sintéticos que traduzem um amplo conteúdo jurídico, de emprego forçado para um entendimento rápido e uniforme. O que se critica, e com razão, é o rebuscamento gratuito, oco, balofo, expediente muitas vezes providencial para disfarçar a pobreza das ideias e a inconsistência dos argumentos. O direito deve sempre ser expresso num idioma bem-feito; conceitualmente preciso, formalmente elegante, discreto e funcional. A arte do jurista é declarar cristalinamente o direito. (GASPARY, 2003 *apud* MELO, 2006, s.p.)

Observa-se, assim, que a linguagem jurídica recorrentemente praticada com excessivo preciosismo, arcaísmo, latinismo e polissemia contribui para o afastamento da própria sociedade em relação do direito, sendo que do fundamento ontológico deste ramo do conhecimento. Ora, infere-se que a linguagem jurídica deveria apresentar-se mais acessível, despida de termos técnicos de difícil compreensão e despida de termos tão rebuscados aos olhos dos cidadãos, como verdadeiro instrumento a serviço da sociedade e de busca pela excelência da prestação jurisdicional. Ressalvando, assim, que o acesso ao conhecimento do direito constitui umas das modalidades de acesso à justiça, na lição clássica de Mauro Cappelletti e Bryan Garth (1988), como já abordado anteriormente.

A indiferença entre linguagem e direito indica que os aplicadores do direito devem investir em uma melhor comunicação jurídica e primar pela depuração da linguagem jurídica e pelo controle do rigor técnico formal excessivo, por vezes frutos de egoística afeição ao vernáculo, todavia tão prejudicial aos jurisdicionados e à sociedade de forma geral, que quedam alijados de conhecimentos sequer rudimentares do direito, consoante o escólio de Vivianne Rodrigues Melo (2006, s.p.). Repese-se, ainda, que a linguagem excessivamente técnica, repleta de latinismos e com termos peculiares do direito produz fossos e muralhas que tornam inacessíveis, a grande parte da população, a compreensão plena das decisões proferidas ou, ainda, do deslinde da demanda.

Ao que se observa, que muitas vezes decisões prolatadas, cujo teor não é possível que as partes conheçam sem a interferência de um advogado, porque a leitura da peça é de total incompreensão, haja vista o abuso de termos jurídicos obsoletos, em manifesta exacerbação estilística. Assim sendo, a liberdade das partes litigarem em sede de juizados especiais sem constituir advogado, pode restar frustrada no campo da efeti-

vidade, diante do alheamento dos cidadãos em relação as especificidades da linguagem jurídica.

Para as possíveis mudanças nessa sistêmica realidade, está a realização de cursos de capacitação promovidas pelos tribunais e pelos diversos órgãos públicos, no sentido de qualificar os integrantes de seus quadros a destinarem tratamento condigno aos cidadãos. Também, para concretização dessa aproximação é o exercício do direito social da educação, com a confecção de cartilha a serem elaboradas pelos tribunais e órgãos públicos, inclusive em parcerias com a pesquisa e a extensão das universidades, e depois distribuídas à população, juntamente com a realização de campanhas com o apoio da mídia bem como a implantação obrigatória de disciplina de noções elementares de cidadania e direito nos currículos escolares, para fomentar a educação cidadã.

Ora, diante das ponderações apresentadas, simples iniciativa a ser tomada para inclusão dos cidadãos ao conhecimento do direito a partir da integração com a linguagem jurídica. Nisso, os aplicadores do direito, em uso devido, devem dignificar a humanização das leis, tornando-as socialmente mais úteis e apreensíveis, ao conhecimento primário da população como um todo. A educação se apresenta como direito social da cidadania ou direito público subjetivo que, incorporado nas cartas políticas atuais, revela o caminhar dos direitos humanos para a necessidade natural de evolução do ser humano e de sua integração à instrução e ao conhecimento, devendo o Estado equiparar-se com políticas públicas adequadas para a institucionalização e desenvolvimento da educação como forma de inclusão às vicissitudes do direito por meio da linguagem jurídica, mitigando o seu hermetismo sem fronteiras. Nalini se manifesta:

Além dessa divulgação operacional, as entidades promoveriam a divulgação institucional, propiciadora de informações sobre o funcionamento do Judiciário no Brasil. Não se pode nutrir afeição por aquilo que não se conhece. Isso explica os índices de comprometimento afetivo demonstrado pela população brasileira a seu Judiciário, em qualquer pesquisa realizada nesta década (...) a assessoria de mídia, anexa a cada organismo, deve desempenhar sua parte e fazer a aproximação entre mediática e justiça, decodificando o hermetismo da linguagem e o distanciamento que o judiciário só nutrir em relação aos *mass media*. (NALINI, s.d., s.p. *apud* MELO, 2006, s.p.)

Com isso, sobre síntese do rico tema posto em discussão, forçoso concluir que hermetismo da linguagem jurídica encontra justificativa no tecnicismo desta, sendo necessário um engajamento dos aplicadores do direito para em diversas e criativas medidas tornar mais acessível à linguagem jurídica ao conhecimento da sociedade, tendo em vista o conhe-

cimento do direito como acesso à justiça e direito fundamental dos cidadãos.

5. Conclusão

Ante o exposto, o modelo de Estado Democrático de Direito proporcionado pela *Constituição Federal* de 1988 estabelece o acesso à justiça como direito fundamental a ser assegurado. A superação da ordem de obstáculos apontados por Mauro Cappelletti e Bryan Garth em sua obra *Acesso à Justiça* é imprescindível para a concretização do Estado Democrático de Direito. Neste sentido, o direito processual civil já encaminhou a partir das reformas realizadas e os mecanismos que estas trouxeram, possa o Poder Judiciário dar uma resposta aos litigantes com celeridade e justiça, a fim de assegurar a concreção dos direitos insertos no artigo 5º da *Constituição Federal*.

A problemática de acesso à justiça não é uma questão de acesso propriamente dito, pois a entrada para o acesso é facilitada, sobretudo em decorrência do princípio da inafastabilidade da jurisdição. Ocorre, porém, que a população, ao adentrar no sistema próprio e peculiar do Poder Judiciário se depara com uma série de dificuldades, a saber: linguagem hermética, expressões demasiadamente rebuscadas, excessivo uso de expressões em latim e construções fraseológicas evasivas ou, ainda, repletas de figuras de linguagens inacessíveis para grande parte da população. Assim, em consonância com o tema proposto no presente, cuida explicitar que o acesso à justiça não deve ser encarado apenas a partir de uma perspectiva instrumental, com o estabelecimento de microssistemas próprios a recepcionarem parcela da sociedade com demandas de menor complexidade.

Ao reverso, faz-se, ainda, carecido de repensar a composição dos signos semânticos que constituem a área do direito, bem como a formação dos profissionais que operacionalizam a legislação. Nesta toada, os princípios da simplicidade e da informalidade se apresentam como verdadeiros bastiões reestruturantes do dogmatismo, formalismo exacerbado e linguagem hermética peculiares do direito, porquanto preconizam um repensar das formas e das estruturas, visando, sobremaneira, promover o acesso à justiça a partir da compreensão da população dos direitos vindicados perante o Poder Judiciário, bem como das manifestações dos envolvidos nos processos: juízes, promotores de justiça, defensores públicos e advogados.

Neste sentido, o hermetismo jurídico reclama superação a fim de assegurar que o acesso à justiça não esteja restrito apenas ao estabelecimento de uma rede intrincada e segmentada de ritos peculiares. Igualmente, é carecido repensar a manifestação da linguagem, de maneira a proporcionar maior inclusão à população atendida, de maneira a promover a emancipação intelectual e verdadeira cidadania, por meio do aspecto pedagógico contido no processo, a saber: a possibilidade da população de reivindicar seus direitos e encontrar, no Poder Judiciário, órgão constituído de aspecto inclusivo, por meio da interpretação da lei e não órgão excludente que coloca à margem da cidadania a população, em decorrência do pouco ou nenhum conhecimento dos signos linguísticos próprios da área do direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCHENEK, Antônio César. Princípios orientadores dos juizados especiais. *Revista Depoimentos*, nº 11, p. 43-57.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29-11-2016.

_____. *Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994*. Organiza a defensoria pública da união, do distrito federal e dos territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos estados, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp80.htm>. Acesso em: 29-11-2016.

_____. *Lei Complementar nº 132, de 07 de outubro de 2009*. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, que organiza a defensoria pública da união, do distrito federal e dos territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos estados, e da Lei nº 1.060, de 5 de fevereiro de 1950, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/LCP/Lcp132.htm>. Acesso em: 29-11-2016.

_____. *Lei nº 1.060, de 05 de fevereiro de 1950*. Estabelece normas para a concessão de assistência judiciária aos necessitados. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1060.htm>. Acesso em: 29-

11-2016.

_____. *Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015*. Código de processo civil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 27-11-2016. Art. 98.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryan. *Acesso à justiça*. Trad.: Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

GASTALDI, Suzana. As ondas renovatórias de acesso à justiça sob enfoque dos interesses metaindividuais. *Jus Navegandi*. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/26143/as-ondas-renovatorias-de-acesso-a-justica-sob-enfoque-dos-interesses-metaindividuais>>. Acesso em: 29-11-2016.

MELO, Vivianne Rodrigues. Tencidade da linguagem pode afastar sociedade da justiça. *Consultor jurídico*, 09 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2006-mar-09/tecnicidade-linguagem-afastar-sociedade-justica>>. Acesso em: 29-11-2016.

NEVES, Gabriela Angelo; SILVA, Samira Ribeiro da; RANGEL, Tauã Lima Verdan. As ondas renovatórias do italiano Mauro Cappelletti como conjunto proposto a efetivar o acesso à justiça dentro do sistema jurídico brasileiro. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, a. 19, n. 152, set 2016. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17762>. Acesso em: 27-11-2016.

PIZETA, Raquel; PIZETTA, Edimar Pedruzi; RANGEL, Tauã Lima Verdan. A morosidade processual como entrave ao acesso a justiça. *Boletim Jurídico*, Uberaba, ano 5, n. 1162. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=3515>>. Acesso em: 27-11-2016.

RIO Grande do Sul. *Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <www.tjrs.jus.br>. Acesso em: 29-11-2015.

**WAYNE DE GOTHAM,
DOS QUADRINHOS PARA O ROMANCE:
PRIMEIRAS ANÁLISES**

Igor Milen Campos Cabral (UEMS)
igormilen@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta de modo sucinto, uma breve análise comparativa entre teoria do romance e os processos de transformação e adaptação das histórias em quadrinho ao gênero do romance. Criado em maio de 1939 pelo ilustrador Bob Kane, Batman, desde então, abarca diversas premissas filosóficas em sua trama, como indagações morais e questionamentos comportamentais. Intrigantes reflexões sobre justiça, ética, caos social e premissas psicológicas de sua autopercepção heroica. Na mescla de influência de criação entre Zorro e Ornitóptero, nasce o que seria um dos mais apreciados heróis de todos os tempos. Seguindo conceitos preliminares sobre teoria do romance realista de Georg Lukács (1990) e os postulados sobre análise literária Mas-saud Moisés (1981), esta pesquisa abarca resultados dos estudos introdutórios do viés literário sobre o texto do gênero Romance do homem morcego.

Palavras-chave: Romance. Quadrinhos. Cultura de massa.

1. Introdução

Acostumado a ver o Cavaleiro das Trevas em ação nos quadrinhos, *graficnovels* ou no cinema e desenhos animados, o leitor e fã de Batman foi contemplado em 2012 com uma obra em formato de romance. A *DC Comics* lança no Brasil pelo selo *Fantasy* da editora Casa da Palavra, a versão romaneada inspirada nas histórias em quadrinhos do homem morcego. Criado na década de 1930, narra às peripécias heroicas do justiceiro que atua combatendo o crime na cidade de Gotham. A narrativa passou por inúmeras modificações ao longo dos anos. Os diferentes autores transformaram o homem morcego num herói adorado por muitos, com início em maio de 1939, pelo desenhista Bob Kane e pelo roteirista Bill Finger, aventuras fascinantes do aclamado “cavaleiro das trevas”.

Neste trabalho introdutório, será abordada a trama nos âmbitos gerais, como se deu desde o início de sua criação, posteriormente a abordaremos o romance de *Tracy Hickman* e em seguida análise segundo as

teorias literárias de Georg Lukács (2000) com o objetivo de entender tanto o romance em si, como a obra inspirada nas histórias em quadrinhos. Não ignorando os avanços das teorias literárias sobre o gênero, este estudo faz valer a importância do texto teórico e as possíveis aplicações referentes à construção de duas premissas, a da obra em seu caráter realista e a do herói.

Batman é um herói que se caracteriza por ser mais “humano”, sem possuir superpoderes como os demais possuíam, como super-homem. Talvez seja essa uma das características que aproxima o leitor à obra. Mesmo sofrendo diversas mudanças com o passar do tempo e sendo escrito por vários autores, a trama se manteve próxima tanto nos quadrinhos, animações, séries e filmes. Desde os quadrinhos, narra-se a história do garoto de oito anos de idade que após a perda dos pais em um assalto começa uma investigação para descobrir quem fora o assassino de seus pais. Porém a infância de Bruce Wayne é melhor abordada e descrita de modo mais detalhado no romance objeto deste estudo e na série televisiva onada pela TV norte-americana Warner.

Bruce após a morte dos seus pais recebe os cuidados do mordomo da família e a partir de agora tutor Alfred Pennyworth. Que por sua vez passa a cuidar e educar da infância do jovem herdeiro das indústrias Wayne. Bruce então com catorze anos faz algumas viagens pelo mundo, onde aprende técnicas de artes marciais. Conhecimento intelectual, amadurecimento e táticas de sobrevivência. Se tornando adulto motivado pela morte dos pais e desejo de vingança ou justiça retorna à cidade de Gotham. Então com vinte e seis anos, inicia sua trajetória como Batman, cumprindo a promessa feita no dia do sepultamento de seus pais, promessa de combater o crime. Começa aqui a saga do herói.

Os quadrinhos tiveram alterações até a década de 1980, quando a *DC Comics* reformula sua cronologia, período intitulado “A crise nas infinitas terras”, que está sendo considerado até aqui para as primeiras abordagens. Duas são as versões que explicam como se dá o surgimento do Batman, como explicado em reportagem feita na comemoração de 75 anos do personagem pelo site ZH Entretenimento:

Já um pouco mais velho, em sua primeira tentativa de atuar como vigilante, Bruce retorna ferido para sua casa. Decepcionado, ele implora ao seu falecido pai que lhe envie um sinal. Neste momento, por coincidência ou destino, um enorme morcego atravessa a vidraça do escritório em que estava. Bruce então se recorda da fantasia de morcego que viu quando era criança e, acreditando que os bandidos são supersticiosos, decide confeccionar uma fantasia semelhante, porém absolutamente assustadora. Há outra versão dessa parte da

história que diz que Bruce caiu em uma caverna quando criança e que muitos morcegos o atacaram, criando assim nele um pavor por morcegos. Então ele decide compartilhar esse medo com seus inimigos criando o uniforme de morcego e se tornando o Batman.⁸⁸

Bruce Wayne se torna um vigilante, justiceiro, um guardião de Gotham. Combatendo o crime e todo tipo de violência quando a noite caía afinal ele era o homem morcego. Perseguido pelo departamento de polícia no começo de sua saga torna-se aliado da corporação posteriormente, trabalhando em conjunto pela ordem social de sua cidade. As peripécias do cavaleiro das trevas transformaram-no em sucesso de bilheteria, tendo o cinema como maior fomento para o crescimento dos fãs e leitores. A trilogia *Batman, o Cavaleiro das Trevas* e o filme *Batman vs Super-homem* (2016), fizeram ainda mais conhecida as diferenças de características dos dois super-heróis. Enquanto um é humano sem poderes e extremamente problemático psicologicamente, perturbado por um passado sempre presente. O outro tem como característica principal ser divino, um semideus provido de toda sorte de super-habilidades, sobre-humanas. A “humanidade” do Batman é o ponto de partida para análise, visto este quesito o torna, de certo modo, mais próximo, mais real para o leitor. E segundo Sérgio Vicente Motta, “o romance hoje é a forma dominante com que a narrativa atingiu o seu círculo de divulgação e expressão mais altos, a ponto de tornar-se quase sinônimo de narrativa”. (MOTTA, 2006, p. 25)

2. O romance, O Cavaleiro das Trevas e a densidade literária

A trama de *Wayne de Gotham* é contada numa divisão temporal entre o passado e o presente. Na primeira parte, o passado conta-se a história dos pais do menino Bruce, chegando ao fatídico dia da morte de ambos. Na segunda parte, o presente, narra-se a história do então Batman, na busca para descobrir as causas da morte de seus pais. As descrições ocorrem de modo extremamente detalhado os espaços, o batmóvel e a roupa são descritos com clareza tamanha. Personagens como Coringa e Arlequina também aparecem na trama. Em todo o enredo Batman aparece em seu lado mais humano, coberto de sentimentos e problemas comuns, como o trágico passado que o impulsiona a fazer justiça.

⁸⁸ Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/07/batman-completa-75-anos-cada-vez-mais-na-moda-4540758.html>>.

O objetivo principal da obra fora explorar o lado mergulhado em sentimentos e problemas do personagem que de dia é Bruce Wayne e quando a noite chega se torna Batman. O texto aborda diferentes espaços temporais da vida de Bruce, mostrando os motivos principais que o transformou no Batman, esta densidade descreve a parte mais realista de um herói ficcional. Conflitos internos e problemas familiares são configurados no decorrer da obra, característica primeira cotidiana de um romance realista. Cria-se no texto um ritmo de “tempos” diferentes, mostrando a gradação temporal desde a adolescência de Bruce até se tornar o Batman, aplicando os conceitos de Massaud Moisés quando analisando a obra machadiana, justifica-se a necessidade de oscilação do tempo, pois: "do contrário atentaria contra a verossimilhança e a necessidade. É que a adolescência, ao mesmo tempo em que assinala a lenta maturação dos heróis, constitui a época em que se plasmam as condições para a tragédia... (MOISÉS, 1981, p. 101)

Ao contrário de Bentinho, a tragédia de Bruce ocorreu na infância, e não na vida adulta, a assimilação da problemática que o acometera passa a ser o foco da história, a saber, que a motivação primeira para o ingresso deste no combate ao crime tem raiz na morte dos pais. Caracterizando o quesito *tempo*, tem-se a definição de tempo psicológico ou metafísico, segundo Massaud Moisés, “caracteriza-se por desobedecer ao calendário e fluir dentro das personagens, como um eterno presente, sem começo, nem meio, nem fim”. Segundo ele, os fluxos emocionais estão diretamente relacionados como o decorrer do enredo. (MOISÉS, 1981, p. 102)

Quanto ao espaço, Gotham, se caracteriza pela densidade das esferas problemáticas do espaço urbano construído pelo homem. Sabe-se que a relevância do espaço na narrativa varia de acordo com sua tipologia. Consideramos o texto de antemão como texto em prosa, Romanceado. Tal premissa leva a consideração de que o texto em análise abarca questões de uma escrita caótica pós-moderna. Antes um ambiente de afeto, o lar da família Wayne. Em seguida descortina-se a cidade de Gotham mergulhada em corrupção e violência. O Asilo Arkham traz um pano de fundo caótico, somado a cidade o espaço exerce influencia direta nas ações das personagens. Os conflitos são gerados por problemas vividos pela cidade, construindo a relação conflituosa entre personagem x ambiente. Aqui a geografia confunde-se ao personagem, podendo se tornar herói mero prolongamento desta. (MOISÉS, 1981, p. 108)

Classificaremos quanto ao quesito *personagens*, somente o prota-

gonista da trama, presumindo a densidade que não podia ser percebida anteriormente nos quadrinhos como é no romance. Classifica o personagem principal da trama como esférico, pois se trata de um romance psicológico, introspectivo.

A ação da trama se dá de modo externo e interno. Visto que a movimentação se passa ora na consciência do personagem, ora em espaços externos. Considerando que, também segundo Massaud Moisés, não há ações totalmente puras. Batman tem conversas com sua própria consciência quando fala de sua *batroupa*, sua memória traz lembranças latentes sobre o assassinato de seus pais. Porém na maior parte do texto a ação ocorre de maneira externa, no combate ao crime por exemplo. Após feitas as considerações de base sobre a tipologia textual que centraliza a obra em questão no viés romance realista será abordado a partir de então análise sobre o super-herói problemático.

3. Observações sobre “super-herói” problemático

Para Georg Lukács a modernidade reverteu percurso do herói antigo. Se antes o herói era divino e sem falhas na modernidade ele passa a ser problemático. O super-herói, em seu início também carregava a perfeição em si, como o Super-homem. Com o surgimento de Batman e seu trajeto cheio de tragédias, o super-herói também se modifica. Mesmo que em um curto espaço de tempo se comparado ao mundo antigo.

Este herói moderno segundo Georg Lukács (2000) passa a ser subjetivo, se identifica como problemático. Abarca em si solidão e angústias, revelando o conflito com o mundo externo. Batman se encaixa nesse padrão de herói moderno, e vai além, é a ruptura com a premissa sobre-humana do super-herói. Se no romance moderno é a reversão do romance antigo, Batman é a reversão do “super-herói antigo”.

Sua identidade é fragmentada o que torna o protagonista em constante conflito interno e com o mundo. Batman possui inquietações diversas quanto a sua personalidade. Sua justiça é feita com as próprias mãos, porém há limites que permitem que a maioria de seus inimigos permaneçam vivos. Substitui-se o herói das epopeias pelo herói problemático, pode-se dizer que a narrativa de um super-herói com moldes do da epopeia dá lugar ao super-herói mais humano.

Incluir o herói problemático na literatura, que por muitos ainda é considerada fantástica, é aproxima-lo do real, associa-lo ao cotidiano.

Podendo assim, obter distanciamento da perfeição das figuras míticas. O que também não significa que tais personagens, como o Batman, sejam totalmente imperfeitos. Afirma que “esses personagens não são totalmente “fracassos”, nem estão desprovidos de coragem; simplesmente chamam a atenção por suas características ajudarem a subverter, esvaziar e contestar a imagem de ideal”. (BROMBERT, 2004, p. 15)

Concordando com Brombert, Christofer Vloger postula que heróis

devem ter qualidades, emoções motivações universais, que todo mundo já tenha experimentado uma vez ou outra: vingança, raiva, desejo, competição, territorialidade, patriotismo, idealismo, cinismo ou desespero. Mas os heróis também precisam ser seres humanos únicos, e não criaturas estereotipadas ou deuses metálicos, sem manchas e previsíveis. Como qualquer verdadeira obra de arte, eles precisam, ao mesmo tempo, de universalidade e originalidade. (VOGLER, 1998, p. 53)

Batman é impulsionado a agir, tornando-se um justiceiro, produto dos fatos ocorridos em sua infância. O desejo de vingança, raiva, medo e até desespero, leva Bruce Wayne a transformação do herói em super-herói.

O mundo dos super-heróis é de extremo caos, a função primeira destes é no mínimo organizar os inúmeros problemas sociais. Essa função, salvar, quase que messiânica fica mais evidente no personagem Super-homem, porém ela se confunde na figura problemática do homem morcego. Afirma Georg Lukács que “o fogo que arde na alma é da mesma essência que as estrelas”, o que cada homem carrega é inerente a sociedade em que este está inserido. Com Batman não é diferente, porém vale a ressalva de que, essa percepção analítica somente se faz possível no caso do texto romanceado.

Afirma ainda Georg Lukács (2000), que o personagem do romance moderno carrega em si o conflito, o conflito por sua vez é característica base do próprio romance. O herói característico do romance busca “algo”, o super-herói nasce a partir de uma necessidade, sua busca por este “algo” é a própria motivação criativa. O sujeito Batman nasce movido por um desejo de vingança, justiça e ordem. O que fica evidente na obra analisada, pois esta relata diferentes passagens de tempo da vida de Bruce.

4. Considerações finais

O super-herói é preso em um cárcere do mundo construído pelo

próprio homem. A personalidade ambígua do protagonista é tanto isolada, na noite, quanto socializada no cotidiano. O mundo para ele é algo a ser combatido, a ser vencido diariamente, não somente os vilões, mas seus rumos suas crenças, suas dúvidas permanentes. As percepções dos conflitos internos de um personagem que por ser “super” carrega sobre si é alterada na figura de Batman, subvertida.

Sendo assim as considerações feitas neste estudo, concatenaram as inspirações dos quadrinhos transformadas em romance. O texto *Wayne de Gotham* conseguiu reunir em seu enredo a densidade característica do gênero do romance. Permitindo construir o herói, ou super-herói problemático segundo as premissas modernas.

Sabendo que “A forma interna do romance é, portanto, baseada em um indivíduo perdido que sai em busca de si mesmo, que procura entender o que lhe fala a sua natureza e quais são as suas próprias leis” (MARTINS, 2012, p. 254), fica evidente que a construção do romance se baseia nas percepções característica da modernidade que esta pertence. Neste artigo não se objetivou, de maneira alguma, esgotar as possíveis análises sobre a obra, mas sim iniciar as novas percepções da literatura de massa, da cultura pop.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROMBERT, Victor. *Em louvor de anti-heróis*. São Paulo: Ateliê, 2004.
- HICKMAN, Tracy. *Wayne de Gotham*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra – Selo Fantasy, 2013.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MARTINS, Tiago. Notas sobre o romance e sobre a teoria do romance: a questão da condição humana em um ser que ainda vive. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, UFRS, vol. 04, n. 02, ago/dez, 2012
- MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix, 1981.
- MOTTA, Sérgio Vicente. *O engenho da narrativa e sua árvore genealógica*. São Paulo: UNESP, 2006.
- VLOGGER, Christofer. *A jornada do escritor, estrutura mítica para escritores*. Rio de Janeiro: Ampersand, 2014.

A SOLIDÃO E O ISOLAMENTO DE PRUFROCK E LUCY BARTON

Carlos Henrique Lima de Souza (UVA)
carlinhossouzalima@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar que o artista necessita estar sozinho, praticamente isolado do contato com outras pessoas. Para tal, utilizaremos o poema *A canção de amor de J. Alfred Prufrock*, de T. S. Elliot [Thomas Stearns Elliot] escrito em forma de monólogo interior e o romance *Meu nome é Lucy Barton* (2016), de Elizabeth Strout, onde Lucy Barton, uma escritora, narra sua estadia em um hospital por conta de complicações em uma cirurgia de apendicite e, inesperadamente recebe a visita de sua mãe que não via há muitos anos. Em ambas as obras, os personagens principais são solitários, assim como seus respectivos autores.

Palavras-chave: Artista. Solidão. Isolamento.

1. Introdução

A solidão é normalmente associada a tristeza e ao vazio e por isso causa medo. No *Dicionário Houaiss* (2001), a definição de solidão é:

1 estado de quem se acha ou se sente desacompanhado ou só; isolamento Ex.: *vive na mais negra s.* 2 caráter dos locais ermos, solitários Ex.: *em meio à s. do deserto* 3 local despovoado e solitário; retiro 4 vasto espaço ermo, sem população humana Ex.: *s. do mar, da taiga, da floresta etc.* 5 sensação ou situação de quem vive afastado do mundo ou isolado em meio a um grupo social Ex.: *quanto mais gente, maior a sua s.*

Por essa definição, percebemos que a solidão está ligada ao isolamento, o mesmo dicionário define isolamento como:

1 separação de uma substância, um elemento, uma coisa de um determinado meio ou de seu contexto 2 estado da pessoa que vive isolada, que se pôs ou foi posta à parte 3 Derivação: por extensão de sentido. ato de aplicar um isolante a um corpo 4 Rubrica: psicanálise. interrupção das conexões de um pensamento ou comportamento com o resto da existência do indivíduo (p.ex., rituais, fórmulas e tudo que permite estabelecer uma quebra na sucessão temporal dos pensamentos ou atos); mecanismo de defesa típico da neurose obsessiva 5 Rubrica: medicina. pavilhão ou parte reservada, num hospital ou numa clínica, aos doentes portadores de moléstias infectocontagiosas ou que aí são postos para observação por serem suspeitos de portar doenças desse tipo

Por isso acredita-se que ter amigos é fundamental para uma vida feliz. Porém, a solidão representa, para o filósofo Francesc Torralba,

a oportunidade de revisar nosso gerenciamento, de projetar o futuro e avaliar a qualidade dos vínculos que construímos. É um espaço para executar uma audição existencial e perguntar o que é essencial para nós, além das exigências do ambiente social”⁸⁹,

ainda segundo o filósofo, “A solidão nos dá medo porque com ela caem todas as máscaras. Vivemos sempre mantendo as aparências, em busca de reconhecimento, mas raramente tiramos tempo para olhar para dentro”.

De acordo com Ilka Franco Ferrari (2008), é razoável considerar que a solidão é um estado de humor, um *feeling* ou, mais propriamente, um afeto, quase sempre vinculado à angústia. Essa afirmação decorre de evidências na clínica com crianças, quando ele observou que a primeira experiência de solidão é também a primeira de angústia frente à constatação da falta do Outro.

Contra o sofrimento que pode advir dos relacionamentos humanos, a defesa mais imediata é o isolamento voluntário, o manter-se à distância das outras pessoas. A felicidade passível de ser conseguida através desse método é, como vemos, a felicidade da quietude. Contra o temível mundo externo, só podemos defender-nos por algum tipo de afastamento dele, se pretendermos solucionar a tarefa por nós mesmos. (FREUD, 1996, p. 85)

Apesar desse horror que a solidão tende a suscitar nos seres humanos para os artistas parece ser essencial “Darwin fazia longas caminhadas pelo bosque e recusava enfaticamente convites para festas. Steve Wozniak inventou o primeiro computador Apple sentado sozinho em um cubículo na Hewlett Packard, onde então trabalhava”⁹⁰. Frank Kermode (2004) comenta que o artista paga um preço alto para alcançar a “epifania”, deve viver isolado, não ter nenhum amigo.

Ser separado de vida e de ação, de uma forma ou de outra, é necessário, como uma preparação para a “visão”. Alguma diferença no artista dá-lhe acesso a essa separação – um enorme privilégio, envolvendo alegria (que adquire um sentido quase técnico como um concomitante necessário do exercício pleno da mente no ato de imaginação). Mas o poder de alegria sendo possível apenas a uma profunda ‘sensibilidade orgânica’, um homem que experimenta que também irá sofrer excepcionalmente. Ele deve ser solitário, assombrado, vitimado, dedicado ao sofrimento em vez de ação – ou, para expressar isso de uma forma mais aceitável para o século XX, ele está isento da orientação humana normal para a ação e assim permite intuir essas imagens que são verda-

⁸⁹ Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/29/ciencia/1422546931_773159.html>. Acesso em: 19-09-2016.

⁹⁰ *Idem, Ibidem.*

de, desafiando as triunfantes reivindicações de disciplinas meramente intelectuais. (KERMODE, 2004, p. 09, tradução nossa)

No livro *Ecce Homo* (2011), uma espécie de autobiografia, Nietzsche, comenta a respeito de autores de grandes obras:

Paga-se muito caro ser imortal: morre-se por isso várias vezes em vida. – Há algo a que eu dou o nome de rancor da grandeza: tudo o que é grande, obra ou ação, vira-se, uma vez levado a cabo, sem demora *contra* quem a fez. [...] Outra coisa é o silêncio horripilante, que à volta de si se ouve. A solidão tem sete peles: nada mais por ela passa. Aproximamo-nos dos homens, saudamos os amigos: novo deserto, nenhum olhar nos saúda mais. (NIETZSCHE, 2011, p. 86, grifos do autor)

Escolhemos os personagens Prufrock e Lucy Barton pois são personagens que, de certa forma, são espelhos de seus autores e que demonstram uma tremenda solidão e isolamento.

2. *Elliot e Prufrock*

Thomas Stearns Eliot é um dos mais importantes poetas do modernismo, ele detém posição estimada na história da literatura inglesa. Ele era profundamente influenciado pelos conceitos de classicismo e tradição, ele enfatiza a necessidade de tradição em suas obras, rejeita a possibilidade de liberdade na arte, e nega o valor do autoexpressão como marcas de realizações artísticas.

Seu primeiro poema, "A Canção de Amor de J. Alfred Prufrock", considerado uma das obras-primas do modernismo, aparece no livro de poemas *Prufrock e Outras Observações*. O poema é escrito na forma de um monólogo interior que, de acordo com Beth Brait (2006, p. 62), “é o recurso de caracterização de personagem que vai mais longe na tentativa de expressão da interioridade da personagem. O leitor se instala, por assim dizer, no fluir dos ‘pensamentos’ do ser fictício, no fluir de sua ‘consciência’”. Langdon Hammer (2007, tradução nossa) comenta que Eliot cria, em Prufrock não um personagem e, sim, algo mais parecido com uma consciência. Ele cria uma consciência fragmentária⁹¹ que sobe e desce, toma forma e se dispersa diante de nós.

Ouvir "Prufrock" é muito menos como ouvir alguém falar na rua ou no palco do que é como fechar os olhos e lembrar, ou inventar vozes em sua

⁹¹ Essa fragmentação também é demonstrada pela forma como Prufrock vê as mulheres. Ele nunca as vê por completo e sim por partes, primeiro os olhos depois os braços.

mente. Eliot está criando uma espécie de discurso interior ouvido. Ele está nos deixando ouvir em uma mente que não vemos toda, nós não sentimos toda. Temos apenas partes dela. (HAMMER, 2007, tradução nossa)

Há teorias que sustentam que Prufrock é de fato um personagem pelo qual Elliot retrata sua própria mente. De acordo com Langdon Hammer (2007, tradução nossa) "Prufrock é uma espécie de pré-texto ou um dispositivo através do qual Thomas Stearns Eliot pode falar de si mesmo" Prufrock "torna-se uma forma de escrever sobre si quando para Thomas Stearns Eliot já não parece plausível escrever como ele mesmo." Devido as perguntas retóricas de Prufrock, "Ousarei perturbar o universo? Como então me arriscar? Como me atreveria? Como começaria?" são as perguntas que um poeta ambicioso se faz e, se lembrarmos que é o primeiro poema de Elliot, podemos imaginá-lo se fazendo tais perguntas.⁹² O próprio Elliot em *Tradition and Individual Talent* comenta que a ordem é completa antes que o novo trabalho apareça e, para que a ordem persista, após que o trabalho no chegue, a ordem precisa ser alterada, ainda que levemente.

Prufrock é sobrecarregado com a questão de como começar. Na verdade, ele começa exatamente adiando início; ao não chegar ao ponto; retardando; atrasando porque por implicação, iniciar é realmente algo ameaçador, algo que deve ser ousado. Mas isso só faz sentido se Prufrock realmente não quer perturbar o universo, ou pelo menos o sistema da cultura como ele encontrou. Ela só faz sentido se começar realmente exige coisas perturbadoras. A implicação é que o universo já está completa sem Prufrock, sem T. S. Eliot e qualquer coisa que ele poderia fazer ou dizer. (HAMMER, 2007, tradução nossa)

No seu âmagô, o poema, de acordo com Russel Kirk (2008, p. 184), "é o inferno do solipsista, incapaz de confiar na realidade das pessoas que surgem ao seu redor: um distinto solipsista incapaz de, mesmo quando vislumbra a essência das coisas, dizer a verdade aos próximos". O poema inicia com uma alusão a uma passagem do livro *Inferno* de Dante.

Esta epígrafe fornece uma comparação entre Conde Guido e Prufrock. Como Conde Guido não quer divulgar a história verdadeira para todo o mundo Eliot também indica sua visão irônica da canção de amor de Prufrock. Como o Conde Guido, o Prufrock também é um homem que usa hipérbolos para evitar uma situação. Eliot através desta epígrafe tenta mostrar o comportamento e estado psíquico de Prufrock. (MANDAL & MONDAK, 2013, p. 2,3, tradução nossa)

⁹² De acordo com Langdon Hammer (2007, tradução nossa) "Você pode pensar 'Prufrock' como uma espécie de máscara atrás da qual você ouvir um jovem poeta fazer perguntas sobre si mesmo e sua arte".

Na primeira estrofe do poema, percebemos que há dois pronomes, tu e eu, caminhando por ruas solitárias, porém, não há duas pessoas, pois como Prufrock é um poema fragmentado, os pronomes sugerem uma conversa entre dois fragmentos, dois “eus”, da mente de Prufrock. Também temos a imagem de um paciente anestesiado sob uma mesa. Amesha Mandal e Arindam Mondak (2013, tradução nossa) comentam que a imagem de um paciente anestesiado se opõe a imagem da atividade a que se destina a ser realizado por Prufrock na primeira linha do poema. Assim, ocorre uma transição repentina no estrato mental de Prufrock que é claramente evidente a partir das imagens mencionadas por T. S. Eliot [Thomas Stearns Eliot].

Na terceira estrofe do poema, Eliot usa uma metáfora, a neblina age como um gato⁹³ que, por natureza, não são tão sociáveis quanto os cães conhecidos como o melhor amigo do homem. Eliot compara a Prufrock com o gato que vagueia pela cidade pela noite e no fim não agiu de forma alguma simplesmente adormece.

Prufrock demonstra uma enorme preocupação com sua aparência, ele é calvo e tem os braços e as pernas finas. O par de versos “na saleta, as moças em deambulo falam de Michelangelo”, ao mencionar Michelangelo era pintor, escultor, poeta e arquiteto, a escultura *David* (1504)⁹⁴, considerada sua obra-prima, mostra um homem nu, que seria mais atraente às mulheres que Prufrock. O verso onde Prufrock diz que “haverá tempo para descer os degraus” pode ser interpretada de várias maneiras:

A imagem da escada é ambígua, pois há várias possibilidades de interpretação. Pode haver uma possibilidade de comunicação, pois a escada é a distância entre o protagonista e a mulher aguardada. Pode também implicar o esforço necessário para atingir um ideal. Finalmente, Prufrock desce as escadas como ele não tem a coragem para enfrentar a mulher. (MANDAL & MONDAK, 2013, p. 5, tradução nossa)

Não há no poema a indicação da idade de Prufrock, contudo, tais perguntas demonstram que ele está se questionando sobre começar alguma coisa. Ao imaginar sua velhice, ele diz que as sereias não cantariam para ele, ele está sozinho em um mar silencioso. De acordo com Oppen (citado por MAYS, 2005, p. 111, tradução nossa), Eliot reescreveu as palavras finais do poema, pois inicialmente era “até que outras vezes nos

⁹³ Com isso concordam Kristina Krupilnitskaya (2015) e Amesha Mandal e Arindam Mondak (2013)

⁹⁴ Disponível em: <<http://www.portaldarte.com.br/23-escultura/00-04-David-Michelangelo-2.htm>>

acordam acordarem / ou nos afogamos". As mudanças redirecionam a atenção para um mundo exterior, ao solitário, naufragado e lírico solip-sista, um mundo do qual resgate pode ter vindo, mas que não estava disponível para Prufrock ou ao seu criador.

É difícil de interpretar o final deste poema com precisão. Penso que Prufrock não está realmente esclarecido, nenhum desejo especificado, exceto, talvez, o de ouvir as sereias. "Eu não acho que eles vão cantar para mim": "Eu quero que elas cantem", ele parece estar dizendo. Em certo sentido, você poderia dizer que ele quer uma canção romântica. Ele quer ouvi-la. Talvez ele quer ser capaz de juntar-se, que é um desejo para a inspiração lírica. Ele não quer fazer amor com essas sereias. Ele quer ouvi-las. Ele quer ficar com elas, para ter acesso ao seu elemento, e, nessa medida, estar entre elas e até mesmo gostar delas. É um desejo de se libertar, especificamente, de se libertar das vozes humanas, que eu considero ser intermináveis, vozes interiores, do discurso repetitivo do qual a sua consciência consiste. (HAMMER, 2007, tradução nossa)

Prufrock se compara a muitos personagens e entre eles a Hamlet. O próprio Elliot escreveu um ensaio intitulado *Hamlet e Seus Problemas*⁹⁵, onde comenta sobre a hesitação de Hamlet para agir. Quando Prufrock diz que não é o príncipe Hamlet, enfatiza que, diferente do príncipe, sua hesitação terminará sem ação e ele irá se afogar assim como Ofélia que e nunca age na peça: sua morte é um afogamento acidental.

3. *Strout e Lucy Barton*

O quinto romance de Elizabeth Strout, *Meu Nome é Lucy Barton* (2016), tem um enredo simples: Lucy Barton está internada em um hospital para tratar de complicações devido a uma cirurgia de apêndice e recebe a visita, inesperada, de sua mãe, que não via desde que entrou na universidade. O tema que permeia todo o romance é a solidão da personagem principal, seja na infância, já adulta e até mesmo no hospital.

No primeiro quarto em que me colocaram havia uma senhora morrendo ao meu lado; ela não parava de gritar por ajuda [...] Meu marido não suportava isso – não suportava me visitar ali, quero dizer – e fez com que me transferissem para um quarto individual. [...] Eu estava grata por não precisar ouvir aquela pobre mulher gritando, mas se alguém soubesse o tamanho da minha solidão eu teria ficado constrangida. Sempre que uma enfermeira ia medir minha temperatura, eu tentava segurá-la por alguns minutos, mas as enfermeiras

⁹⁵ O ensaio pode ser encontrado em: William Shakespeare, *A tragédia de Hamlet. O príncipe da Dinamarca*; tradução, introdução e notas de Lawrence Flores Pereira; ensaio de T.S. Eliot. 1.ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

eram ocupadas, não podiam simplesmente ficar ali conversando. (STROUT, 2016, p. 9)

Mãe e filha têm uma enorme dificuldade de conversar e só conseguem fazê-lo através de lembranças da infância de Lucy. Numa dessas lembranças, Lucy descreve onde passou a infância.

Vivíamos na região de Sauk Valley, onde é possível percorrer um bom trecho vendo apenas uma ou duas casas cercadas de campos, e, como eu disse, não havia casas por perto. Morávamos com milharais e plantações de soja se estendendo até o horizonte; e para além desse horizonte ficava a fazenda de porcos dos Pederson. No meio dos milharais havia uma árvore, e sua presença era marcante. Durante muitos anos pensei nessa árvore como minha amiga; ela era minha amiga. Nossa casa ficava numa estrada de terra muito comprida, não muito longe do rio Rock, próximo de algumas árvores que serviam de quebra-vento para os milharais. Então, de fato, não tínhamos nenhum vizinho perto de nós. E também não tínhamos televisão nem jornais, revistas ou livros em casa. (STROUT, 2016, p. 14)

A família era muito pobre e discriminada pela sociedade. A casa em que Lucy morou até os onze era apenas a garagem da casa do tio-avô. Quando ele morreu, eles se mudaram para a casa. Porém tanto a garagem quanto a casa eram muito frias no inverno, o que fez com que Lucy ficasse na escola até depois do horário, pois a escola era “quentinha”. Ela ficava lendo e fazendo os deveres de casa, o que a levou a tirar notas perfeitas e a se decidir por sua profissão.

Minha professora viu que eu adorava ler e me deu livros, inclusive livros para adultos, e eu lia todos. Depois, no ensino médio, continuei lendo quando terminava a lição de casa na escola quentinha. Mas os livros me traziam coisas. Essa é a minha questão. Eles faziam eu me sentir menos sozinha. Essa é a minha questão. E eu pensava: vou escrever livros e as pessoas não vão se sentir tão sozinhas! (Mas era o meu segredo. Mesmo quando conheci meu marido, não contei ligo pra ele. Eu não conseguia me levar a sério. Só que eu me levava – lá no fundo, em segredo – muito a sério! Eu sabia que ia ser uma escritora. Não sabia o quanto ia ser difícil. Mas ninguém sabe; e isso não tem importância). (STROUT, 2016, p. 23)

O romance se passa nos Estados Unidos na década de 1980 quando a AIDS chegou ao país. Talvez o trecho do livro que ilustra de forma mais clara a solidão de Lucy é quando ela, já casada e com duas filhas, está sentada nas escadas com seu amigo Jeremy e vê dois aidéticos passando.

Um dia, sentada na escada da frente com Jeremy, eu disse uma coisa que me surpreendeu. Falei, depois que dois desses homens tinham acabado de passar lentamente: "Sei que é horrível dizer isto, mas quase sinto inveja deles. Porque eles têm um ao outro, estão ligados numa verdadeira comunidade". Então ele olhou para mim com uma autêntica bondade no rosto, e vejo agora

que ele descobriu uma coisa que eu não tinha percebido: que apesar da minha plenitude, eu me sentia solitária. A solidão era o primeiro gosto que eu tinha sentido na vida, e ela estava sempre ali, escondida nas fendas da minha boca, me fazendo lembrar. E foi bondoso. "Sim", foi tudo o que disse. Ele poderia facilmente ter dito: "Você está maluca, eles estão morrendo!". Mas não disse, pois entendeu a solidão que me cercava. (STROUT, 2016, p. 36)

Virgínia Woolf na crônica *Sobre Estar Doente* (2014) comenta que a doença provoca uma alteração espiritual e os desertos da alma são postos à claras, Lucy que desde foi para a faculdade havia falado poucas vezes com a mãe, mas sentia que ter sua mãe com ela no hospital era tudo o que precisava. Ela quer de qualquer forma escapar da solidão e segura as mãos das enfermeiras para que elas fiquem alguns minutos com ela, diz que amou o médico por ele fechar as cortinas e fazer das visitas algo "só deles".

Ainda que em entrevista ao jornal *O Globo*⁹⁶, Elizabeth Strout tenha dito que não escreve livros autobiográficos, porém em todo livro que escreve tem pouco dela, é quase impossível não vê-la em Lucy. Esse foi um medo que a autora teve e por isso no princípio hesitou em fazer da personagem uma escritora. Em entrevista ao *Washington Post*, ela comentou sobre sua infância:

Não havia televisão em nossa casa e nenhum jornal. Havia revistas científicas do meu pai e também o *New Yorker*. [...] Meu irmão e eu crescemos com um grau de isolamento que manteve o mundo a distância, como se pretendia. Até o momento em que eu fui para a faculdade, eu só tinha visto dois filmes: "Os 101 Dálmatas" e "O milagre de Anne Sullivan". Meu irmão e eu não íamos a festas, não namorávamos, não saíamos, nem falávamos muito ao telefone como outros adolescentes fazem.⁹⁷

Assim como ela, Lucy teve uma infância isolada conheceu a cultura *pop* quando foi para a faculdade, o que, no caso de Lucy, foi decisivo para que se tornasse escritora.

4. Considerações finais

Prufrock, na sua canção de amor, não menciona a palavra amor ou declara seus sentimentos, vive em sua total solidão, já Lucy Barton, de-

⁹⁶ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/livros/america-profunda-de-elizabeth-strout-emerge-em-meu-nome-lucy-barton-19910679>>. Acesso em: 22-10-2016.

⁹⁷ Disponível em: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/07/02/AR2009070202180_2.html>. Acesso em: 22-10-2016.

clara inúmeras vezes seu amor, seja pelo médico, por seu amigo Jeremy, e pela mãe, que é incapaz de dizer que ama a filha.

Recorremos à poesia e ao romance para demonstrar que a solidão do artista ou do personagem, destacada por Frank Kermode (2004) encontra-se presente como estado necessário para a preparação da “visão” ou “epifania” nos casos de Prufrock e Lucy Barton.

Ao utilizarmos os personagens Prufrock e Lucy Barton, não temos a intenção de afirmar que eles são espelhos de seus criadores, T. S. Eliot e Elizabeth Strout respectivamente, apenas os utilizamos devido a solidão e o isolamento que esses personagens apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAIT, Beth. *A personagem*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FERRARI, Ilka Franco. *A realidade social e os sujeitos solitários*. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-1498200800010002#nt04>

FREUD, Sigmund, O mal-estar na civilização. In: ____ *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Trad.: Jayme Salomão et al. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HAMMER, Langdon. *T. S. Eliot*. Disponível em:

<<http://oyc.yale.edu/english/engl-310/lecture-10>>. Acesso em: 19-09-2016

KERMODE, Frank. *Romantic Image*. London: Routledge Classics, 2004.

KIRK, Russel. *A era de T. S. Eliot: a imaginação moral do século XX*. Trad.: Márcia Xavier de Brito. São Paulo: É Realizações, 2011

KRUPILNITSKAYA, Kristina. *T. S. Eliot: A never-ending exploration*. 2015. Disponível em: <

<http://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=honors-thesis>>. Acesso em: 25-09-2016.

MANDAL, Amesh; MODAK, Arindam. *The Love Song of J. Alfred Prufrock: A Postmodern Poem with a Postmodern Hero*. 2013. Disponível em:

vel em: <<http://www.the-criterion.com/V4/n1/Annesha.pdf>>. Acesso em: 24-09-2016.

MAYS, J. C. C. Early poems: from "Prufrock" to "Gerontion". In: MOODY, Anthony David. (Org.). *The Cambridge Companion to T. S. Eliot*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo: como se vem a ser o que se é*. Trad.: Artur Morão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SHAKESPEARE, William. *A tragédia de Hamlet: o príncipe da Dinamarca*. Tradução, introdução e notas de Lawrence Flores Pereira; ensaio de T. S. Eliot. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics/Cia. das Letras, 2015.

STROUT, Elizabeth. *Meu nome é Lucy Barton*. Trad.: Sara Grünhagen. 1. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2016.

**DISTINÇÕES ENTRE A DERIVAÇÃO PARASSINTÉTICA
E A DERIVAÇÃO PREFIXAL E SUFIXAL:
O CASO DOS NEOLOGISMOS**

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)
damasceno75@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

A derivação é um dos vários processos de formação de palavras da língua portuguesa e se caracteriza pela junção de afixo (prefixo e/ou sufixo) com uma palavra-base. Os processos de formação de palavras explicam a estrutura seja de um termo já pertencente ao nosso sistema linguístico, seja de uma unidade léxica recém-criada. No que concerne aos estudos neológicos, existem distinções a serem realizadas quanto a classificação de uma palavra em derivação parassintética e derivação prefixal sufixal. Para fazer esta distinção, nos utilizaremos da teoria de *estruturação por camadas* de Margarida Maria de Paula Basilio (2004) e Margarita Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012). A aplicação teórica será feita em uma amostra de neologismos selecionados a partir de textos jornalísticos de Reinaldo Azevedo, colunista da *Veja*. Neste sentido, objetivamos explicar os critérios a serem levados em consideração, para classificar uma palavra nova quanto ao seu processo de formação, se esta possuir uni- da a sua base dois afixos.

Palavras-chave: Neologismo. Derivação parassintética. Derivação prefixal sufixal.

1. Introdução

O conjunto de palavras de uma língua e o padrão de estruturação dessas formam o que a lexicologia chama de acervo lexical.

Os padrões de estruturação das palavras constituem os processos de formação de palavras, que podem explicar como uma palavra já institucionalizada se formou e também como criações lexicais ou neologismos são formados.

Dentre os processos de formação mais produtivos que originam palavras novas, tem-se a derivação. Os subtipos mais simples derivacionais são as derivações prefixal, sufixal, prefixal sufixal e derivação parassintética.

Sabemos que na língua portuguesa, as palavras já pertencentes ao léxico podem apresentar qualquer um desses tipos de derivação.

No entanto, quando a análise versa sobre palavras novas e temos uma base acrescida de prefixo e sufixo, sendo ambos uma novidade, não podemos ter derivação prefixal sufixal, mas sim uma parassintética. É justamente esta peculiaridade que abordaremos neste trabalho, fundamentados na teoria de estruturação por camadas de Margarida Maria de Paula Basilio (2004) e Margarita Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012).

Passemos agora a abordar sobre o neologismo.

2. Neologismo

As palavras são utilizadas pelos falantes para formar enunciados com o objetivo de se comunicarem. Nós formamos palavras sempre que aparece a necessidade no uso diário.

Margarida Maria de Paula Basilio (2004, p.7), explica dois motivos pelos quais formamos palavras. O primeiro ocorre quando temos uma palavra de uma classe ou categoria lexical, por exemplo, um verbo, e precisamos usá-la como substantivo. Formando assim, uma palavra nova utilizando a ideia ou significado de uma outra já existente.

A segunda motivação se dá pela necessidade de um acréscimo semântico em uma significação lexical básica, como ocorre na prefixação, utilizada na formação de palavras quando queremos, a partir de um significado de uma palavra, formar uma outra que esteja semanticamente relacionada, apresentando uma diferença semântica específica relacionada à palavra-base.

Margarida Maria de Paula Basilio (2004, p. 10) conclui que o que realmente nos motiva a formar palavras são os mecanismos da língua que sempre procuram atingir o máximo de eficiência.

Seria muito complexo para nós falantes, captar e guardar formas diferentes para cada necessidade em diferentes contextos e situações, então, contamos com um número gigantesco de elementos básicos, sem ser necessário sobrecarregar a memória.

Ieda Maria Alves (2007, p. 5) define neologismo como o elemento resultante do processo de criação lexical.

A autora divide os neologismos em quatro tipos: neologismos fonológicos, neologismo sintáticos, neologismos semânticos e neologismos por empréstimo.

Fonológicos:

se referem à criação de um item léxico cujo significante seja inédito, ou seja, criado sem base em nenhuma palavra já existente.

Sintáticos:

são formados pela combinação de elementos já existentes no sistema linguístico. São chamados de sintáticos, pois há formações em que a combinação de seus membros constituintes podem estar circunscritas não apenas ao âmbito lexical, mas também no nível frásico.

Semânticos:

podem ser chamados também de conceptuais, são neologismos que são criados sem que se opere nenhuma mudança formal em unidades léxicas já existentes. Uma palavra já existente na língua ganha então um novo significado sem prejudicar o(s) outro(s) que já possuía.

Por empréstimo:

são formações neológicas que possuem palavras-base ou afixos de origem estrangeira.

Este trabalho utilizará para análise apenas neologismos sintáticos, visto que, as derivações se enquadram dentro dos neologismos sintáticos.

3. Derivação

Segundo Margarida Maria de Paula Basilio (2004, p. 26), a derivação é caracterizada pela junção de um afixo (sufixo ou prefixo) a uma base, formando uma palavra. Ex: retratista (base = retrato + sufixo = -ista), reler (prefixo = re- + base = ler).

Se a derivação for formada por base + prefixo, será uma derivação prefixal; já se for constituída por base + sufixo, será denominada derivação sufixal.

3.1. Derivação parassintética

A derivação parassintética é definida por Valter Kehdi (2007, p. 17) como "a adjunção simultânea de um prefixo e de um sufixo a um ra-

dical, de forma que a exclusão de um ou de outro, resulta numa forma inaceitável na língua". Por exemplo:

✓ Desalmado

Veja que a palavra "desalmado" é formada pelo prefixo *des-* + substantivo *alma* + sufixo *-ado*. O acréscimo dos afixos é simultâneo, caso suprimamos o prefixo ou o sufixo, a palavra resultante não existirá na língua. A supressão do prefixo *des-* acarretará em *almado; a eliminação do sufixo *-ado*, resulta em *desalma. Em ambos os casos o produto formado não existe na língua.

3.2. Derivação prefixal sufixal

Valter Kehdi (2007, p. 10) explica a derivação prefixal e sufixal como uma estrutura mais complexa com dois ou mais afixos, apresentando um prefixo e um sufixo. Tanto o prefixo quanto o sufixo não são acrescentados simultaneamente. Por isso, se um dos afixos for retirado, a palavra resultante existirá na língua. Por exemplo:

✓ deslealdade

Observe que a palavra deslealdade é formada pelo prefixo *des-* + adjetivo *leal* + sufixo *-dade*. A eliminação de qualquer um dos afixos resultará em lexemas existentes na língua. A retirada do prefixo *des-*, resultará em lealdade; ao eliminarmos o sufixo *-dade*, temos desleal.

4. Critérios para classificação de palavras novas com dois afixos quanto ao processo de formação

Quando analisamos palavras novas e estamos diante de uma base que possui dois afixos (um prefixo e um sufixo), esta não poderá ser classificada como uma derivação prefixal sufixal e sim como uma derivação parassintética, pois o acréscimo dos afixos ocorre de forma simultânea.

Em vista disso, se retiramos um dos afixos a palavra que sobrar não existirá na língua portuguesa, por exemplo, o neologismo *neoadesistador*, formado pela base adesista que recebeu o prefixo *neo-* e o sufixo *-dor*, não podemos considerá-lo uma derivação prefixal e sufixal, pois se retirarmos o prefixo, o que resta é *adesistador*, palavra ainda não dicionarizada. O mesmo ocorre ao retirarmos o sufixo, restando *neoadesista*,

também não registrada em dicionário. Portanto, a novidade lexical está contida nos dois afixos que foram acrescentados a base adesista de forma simultânea.

As palavras com mais de um elemento são formadas com vários níveis de complexidade, sendo assim, o processo ocorre por camadas.

Em cada processo derivacional, exceção dos derivados parassintéticos, apenas intervêm, de cada vez, uma base derivacional e um afixo. Em síntese, quando palavras apresentam mais de um afixo derivacional, elas são resultado não de um, mas de vários processos derivacionais como nos explica Margarita Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012, p. 39). Exemplo:

valor → valorizar

valorizar → desvalorizar

desvalorizar → desvalorização

Consequentemente, afirma-se que desvalorização deriva de desvalorizar que, por seu turno, deriva de valorizar que, por sua vez, deriva da palavra primitiva valor. Também se diz que, valor é a base derivacional de valorizar, que, é base de desvalorizar, que por fim é base de desvalorização.

Em síntese, podemos dizer que no neologismo *antilulista*, ocorreu apenas uma prefixação, já que, a novidade se encontra no acréscimo do prefixo, pois, a palavra *lulista*, já consta na língua como dicionarizada. Por mais que *lulista* seja formada pela base *Lula* + sufixo *-ista*, o que está em questão é a análise por camadas, em que analisamos um processo de cada vez. Logo, a palavra *Lula* é a base de *lulista*, que, por conseguinte, é a base de *antilulista*.

A seguir faremos a análise de uma amostra de neologismos utilizados em textos jornalísticos de Reinaldo Azevedo.

5. Análises

As análises abaixo indicarão os processos de formação dos neologismos levando em consideração os morfemas que são novidade, isto é nunca antes tal combinação foi feita e registrada em dicionário, a estruturação por camadas será representada para melhor compreensão:

a) antipetista

A palavra *antipetista* é formada pelo prefixo *anti-* + o adjetivo *petista*. Neste caso, temos apenas uma derivação prefixal, já que a palavra *petista* já consta dicionarizada.

Por mais que *petista* se constitua da sigla *PT* + o sufixo *-ista*, o que está em questão é a novidade, e em *antipetista* a novidade encontra-se apenas no acréscimo do prefixo. Por conseguinte, *PT* é a base de *petista* que por sua vez é a base de *antipetista*.

Representação:

PT → *petista* → *antipetista*

b) neoadesista

O vocábulo *neoadesista* se constitui de prefixo *neo-* + o adjetivo *adesista*. Esta derivação é prefixal, porque a palavra *adesista* já está registrada em dicionário.

Mesmo que o termo *adesista* em si seja uma derivação sufixal formado de *adesismo* + sufixo *-ista*, a novidade de *neoadesista* está na adição do prefixo a base.

Portanto, *adesismo* é a base de *adesista* que por seu turno é a base de *neoadesista*.

Representação:

adesismo → *adesista* → *neoadesista*

c) desagriculturar

O lexema desagriculturar se estrutura do prefixo *des-* + o substantivo *agricultura* + sufixo formador de verbo no infinitivo *-ar*. Esta formação é uma derivação parassintética, pois os afixos foram acrescentados simultaneamente.

Além disso, ao retirarmos o prefixo *des-*, temos *agriculturar, palavra não existente na língua. Do mesmo modo, ao suprimirmos o sufixo

-ar, temos *desagricultura, termo também não existente na língua.

Isso nos possibilita dizer que a novidade está em ambos os afixos e que a estrutura precisa necessariamente do dois para existir.

Assim, a palavra *agricultura* é a base da palavra *desagriculturar*.

Representação:

agricultura → *desagriculturar*

d) Antiesquerdista

O termo *antiesquerdista* se compõe do prefixo *anti-* + adjetivo *esquerdista*. Classificando-se como uma derivação prefixal, uma vez que, a palavra *esquerdista* já foi dicionarizada.

Embora o adjetivo *esquerdista* seja uma derivação sufixal, formada pelo substantivo *esquerda* + sufixo *-ista*. A novidade de *antiesquerdista* está no acréscimo do prefixo *anti-*.

Logo, a palavra *esquerda* é a base de *esquerdista*, que por sua vez é a base de *antiesquerdista*.

Representação:

esquerda → *esquerdista* → *antiesquerdista*

6. Considerações finais

Neste trabalho, vimos que novas palavras são formadas na língua de acordo com as necessidades dos falantes, e que este mecanismo busca atingir o máximo de eficiência e não sobrecarregar a memória dos mesmos.

Para realizar tal ação, a maior parte dos processos de formação de palavra reaproveitam o próprio material da língua para dar origem a novos itens lexicais.

Dentre os processos de formações de palavras existentes no português, abordamos sobre dois tipos de derivação, a parassintética e a prefixal sufixal e vimos quais são as diferenças entre elas e sua aplicabilidade em neologismos.

Com base na teoria da estruturação por camadas, demonstramos que quando analisamos palavras novas, e temos dois afixos acrescentados a base simultaneamente, sendo ambos uma novidade, então, a palavra é uma derivação parassintética.

Caso tenhamos dois afixos e o acréscimo de apenas um deles seja inédito, podemos classificar esta palavra em derivação prefixal ou sufixal dependendo a posição do afixo.

Só teremos uma derivação prefixal sufixal quando ao retirarmos qualquer um dos afixos, a palavra resultante existir na língua. Então, este processo dependerá das entradas lexicais que serão dicionarizadas.

Voltando ao exemplo de *neoadesistador*, caso os elementos *neoadesista e *adesistador passem a constarem em dicionário antes que *neoadesistador*, então, poderemos afirmar que essa derivação é prefixal sufixal.

Mas, se isto não acontecer e passarmos diretamente de *adesista* para *neoadesistador*, estaremos diante de uma derivação parassintética.

Nossa pesquisa procurou abordar sobre as distinções desses dois tipos de derivação com o objetivo de auxiliar a classificação de palavras novas, facilitando trabalhos acadêmicos que possam ter dificuldades em encontrar fontes que expliquem os critérios a serem seguidos, deste modo, buscamos contribuir para melhor compreensão dos estudos lexicais, no que concerne, a classificação dos processos de formação de neologismos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 2007.

AZEVEDO, Reinaldo. *O país dos petralhas*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. *O país dos petralhas II: o inimigo agora é o mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

BASILIO, Margarida Maria de Paula. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 2004.

CORREIA, Margarita; Almeida, Gladis Maria de Barcellos. *Neologia em*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

português. São Paulo: Parábola, 2012.

KEHDI, Valter. *Formação de palavras em português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

**DO REAL AO VIRTUAL:
A INFLUÊNCIA DO INTERNETÊS
E SUAS ADEQUAÇÕES NA COMUNICAÇÃO**

Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)

amarotiao@yahoo.com.br

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)

jack.barcelos1@hotmail.com

Rosilani Balthazar da Silva (UENF)

rosilanibalta@gmail.com

Dhienes Carla Ferreira Tinoco (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Liz Daiana Tito (UENF)

lizdaiana@ig.com.br

RESUMO

Com a expansão das mídias digitais e o crescente uso da internet nos últimos anos, a linguagem tanto falada como escrita sofre algumas variações linguísticas, sendo assim, essa comunicação simplificada e informal chamada internetês, surgiu no ambiente da Internet nos anos de 1990. Sua principal função é conferir dinamismo às conversas, já que para isso, inventa-se uma sintaxe sem nexos, ignoramos as regras ortográficas e abusamos dos “emoticons”, que servem para traduzir em símbolos a maneira como nos sentimos, já que a escrita não conta com os mesmos recursos de expressividade disponíveis na oralidade. O objetivo deste trabalho é abordar como essas alternativas linguísticas influenciam no processo de construção do conhecimento, e refletir sobre o uso das ferramentas virtuais disponibilizadas, enfocando o internetês como fonte de interatividade. Como metodologia, adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa, apoiada no procedimento técnico de uma pesquisa bibliográfica, buscando atender aos enfrentamentos elencados nos objetivos específicos desta pesquisa. Sendo assim, como resultado do presente trabalho, foi possível observar que existem diversas ferramentas facilitadoras, mediadas no processo de ensino aprendizagem que estimulam de forma dinâmica e interativa, motivando a envolver cada vez o internetes na linguagem. Considerou-se também que a tecnologia é fundamental, pois influencia os sujeitos aprendizes, buscando superar a rigidez, transformando e facilitando o ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Ferramentas digitais. Internetês. Adequações linguísticas.

1. Introdução

A língua é o principal elemento vivo de comunicação que, com o decorrer do tempo, vem sofrendo constantes modificações no aspecto semântico-lexical, decorrentes do surgimento e da expansão das mídias digitais e a praticidade das variedades dialetais da sociedade.

O universo virtual é fascinante, pois ele envolve os usuários destas redes sociais. O ensino a distância, ao contrário, se apresenta em um não lugar, um espaço virtual indeterminado ou determinado. Ela é, no entanto, muito mais. Ao vivenciarmos esta nova modalidade, descobrimos que se trata de uma nova cultura, uma nova relação entre os participantes, os conteúdos, as metodologias, as tecnologias, os comportamentos e a avaliação. Neste contexto, enfatiza-se a hipótese de trabalhar com esta condição: a EaD, como cultura escolar diferenciada, que exige novos procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem. (KENSKI, 2008 p. 3)

A sociedade atual está voltada por diversos recursos tecnológicos como aparelho celular, caixas eletrônicos nos bancos, internet, entre outros. Sendo assim os seus usuários chegam ao ponto de terem sua linguagem própria, pois “a linguagem adotada no mundo virtual requer habilidades de escrita rápida para esta geração *net*, o que cria uma solução intermediária de comunicação, provocando muita preocupação aos estudiosos”. (AMARAL, 2003, p. 31)

Com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, busca-se a integração de todos os alunos neste meio virtual e a busca de novas teorias no processo de ensinar e aprender centrado no professor. Será que as escolas estão preparadas para o mundo virtual? O mundo futuro só fará sentido conectado à internet, e é inevitável que isso aconteça.

Segundo Oreste Preti (2002 p. 7), ao longo do tempo o sistema educacional sofre transformações para se adequar melhor o perfil dos alunos em foco da série são as visões construtivistas e sócias interacionista da aprendizagem. Partindo da concepção que todo o processo educacional é transformador, de forma que se remete à reflexão. Precisamos olhar para a tecnologia como uma ferramenta capaz de modificar uma realidade existente e perpassar por caminhos que parecem inatingíveis. (MOREIRA, 1999, p. 5)

O surgimento dos *internetês* trouxe inquietações no mundo dos letrados, isso ocorre mediante ao impacto inicial com a sensação de total desacordo com normas da gramática, queda na qualidade de ensino-aprendizado, uma confusão/revolução na língua escrita. Mas, quando refletimos sobre o *internetês*, notamos que suas especificidades dão vida e movimento ao texto. Isso tudo é consequência da nova forma de comunicação “proposta/imposta” pela sociedade que integra diversas modalida-

des sensoriais para estabelecer a inter-relação. (CAMPELLO, 1997, p. 1)

Educacionalmente, as tecnologias são sempre bem-vindas, mas é necessário que os usuários envolvidos se atualizem e passem a fazer uso dessas ferramentas digitais. Vale ressaltar que a tecnologia impulsiona a escrita, pois, a internet é uma ferramenta incentivadora de alterações na forma de escrita, tendo inclusive uma abordagem própria: a linguagem virtual, de forma que as características da escrita virtual e sua influência na construção da linguagem, que estão, muitas vezes, aprimorando o processo de produção escrita.

De acordo com Fábio Coelho (2013, p. 4), “com pessoas conectadas, com essa capacidade de criar conjuntamente, criaremos e resolveremos os problemas de forma diferente, mas ainda, não sei como será, teremos um salto de invenção impressionante”. Esta fala ressalta cada vez mais a importância de estarmos em plena conexão virtual, além de quebrar diversos paradigmas.

Quando se comunica virtualmente, deve-se tomar cuidado com o que se fala, visto que, esse público, ao utilizar cada vez mais a internet para se comunicar, principalmente os *chats*, *blogs*, bate papo, *Messenger*, entre outros, aos poucos vai ficando com seu raciocínio limitado, já que o discurso utilizado nas salas de bate-papo se caracteriza por frases curtas e abreviações, sendo que a utilização frequente dessa linguagem pode interferir nas produções realizadas pelos adolescentes na sala de aula. Nesse momento, nos deparamos com questionamentos que nos fazem pensar sobre até que ponto a influência é saudável e não surge como um empecilho no processo de alfabetização.

Refletindo sobre este assunto, esse artigo se justifica pela relevância do tema em observar as condições de escrita presente nos contextos de interações no meio virtual, mais precisamente, nas redes sociais dispostas na internet.

Afinal, percebe-se que nas comunicações há predominância da informalidade, das abreviaturas representando palavras, frases ou expressões agramaticais. Espera-se que a partir das teorias aqui abordadas, fiquem evidentes as contribuições que as ferramentas da *web* podem trazer à comunicação escrita, bem como suas implicações para o uso da língua de acordo com as normas gramaticais.

2. A influência das mídias sociais na relação entre usuários e as adequações comunicacionais

O aprendizado no ambiente virtual acontece através da colaboração do conhecimento e a partir de um canal de diálogo é realizada a mediação e interação entre o aluno e o professor. Segundo Fábio Coelho (2013, p. 5) a “internet é uma liberdade política, democrática, um exemplo sem precedentes. E não podemos abrir mão dela”. A tecnologia, sendo usada de forma correta, estimula muito mais o aprendizado.

Roque Moraes (2002, p. 203) afirma que “em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação”.

Os recursos tecnológicos disponíveis hoje no mercado possuem grande importância na aproximação dos alunos com os mediadores que encontram dificuldades existentes pela distância física. A tecnologia da informação permite criar um ambiente em que alunos e professores sintam-se próximos, contribuindo no apoio para o aprendizado. Em um ambiente virtual, a linguagem é a principal forma de comunicação entre alunos, professores e tutores.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 8), a língua falada e a escrita não são modalidades estanques, tão pouco uma se sobressai sobre a outra, pois ambas são formas utilizadas para nos relacionar com os diversificados contextos de comunicação. A escrita não representa a fala, pois, de acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 9), não consegue reproduzir muitos elementos que lhe são característicos, como as pausas, a prosódia, a gestualidade, o olhar etc. A escrita são práticas comunicativas (ou sociais) distintas, com peculiaridades próprias, mas não são estanques, pois não formam uma dicotomia, mas se agrupam num mesmo sistema linguístico.

Desta forma, a interação comunicacional se constitui grande peça do processo educativo em modelos baseados por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, é preciso consolidar entre os diversos atores da EaD o papel social da linguagem, bem como seu diferencial em relação a outros tipos de escrita. Por este motivo, deve-se ficar atento à interatividade virtual, e se atentar ao uso da comunicação escrita e da linguagem utilizada em suas atividades, já que se utilizam características impregnadas que refletem na interação dos envolvidos e a dialogicidade.

Lev Semenovitch Vigotsky (1998, p. 156) afirma que “não se pode, pois, analisar as concepções e práticas de escrita sem levar em conta que a escrita é uma atividade cultural complexa”. Isso se torna evidente mediante as interações cotidianas nas mídias digitais, onde se percebe, que o ato de escrever coloca, propõe ao usuário, possibilidades de expor seus pensamentos com liberdade de expressão. Essa comunicação, geralmente é bastante informal, e pode ser composta de representações que não sejam somente por letras, mas também com ícones simbólicos de imagens para expressão.

Observa-se que a linguagem informal está impregnada na sociedade, visto que, a todo o momento, as mídias virtuais influenciam neste processo de ensino-aprendizagem e estimulam, de forma dinâmica e interativa, adaptando a linguagem formal à forma coloquial cotidiana.

É importante tornar o discurso mais envolvente e destacar dois princípios norteadores da prática educacional: os usuários devem ser encorajados a participar e extrair o máximo possível de seu próprio conhecimento e experiência.

De acordo com Pierre Levy (1994 p.74)

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LEVY, 1994, p. 74)

Além disso, a prática de armazenar e distribuir o acesso às informações é independente do local. As redes sociais se destacam como um grande espaço de mediação e facilitação em sua síntese e com um diálogo mais livre. Sendo assim, o processo da interação entre os participantes deve ser incentivado independentemente do modo de efetivar a aprendizagem.

Entende-se que essa informalidade na oralidade e na escrita, presente nesse contexto virtual, pode ser resultado de uma das características típicas da *internet*, que é a rapidez. As interações nas redes sociais se constituem em diálogos em que as pessoas trocam informações em tempo real, não se preocupando quase nunca com as regras gramaticais.

3. *O internetês e as redes sociais*

Atualmente nos textos virtuais, principalmente nas redes sociais, predomina a utilização de uma nova modalidade de linguagem que não é reconhecida pela gramática normativa, ou seja, fogem à norma culta ensinada nas escolas e divulgada pelos meios de comunicação.

Marc Prensky (2001, p. 1) diz que “nossos alunos hoje são todos “nativos” da linguagem digital dos computadores, videogames e da Internet”. E nós, que não nascemos para o mundo digital, mas nos tornamos parte desse mundo digital em algum momento, somos chamados de imigrantes digitais.

A diferença entre imigrantes digitais e nativos digitais é explicada por Marc Prensky (2001, p. 2) da seguinte forma:

A importância da distinção é esta: ao passo que os imigrantes digitais aprendem, tal qual os demais – alguns com mais facilidades que os outros – a se adaptar ao seu próprio meio, eles sempre retêm, em algum grau, seus “sotaques”, ou seja, suas raízes no passado. O “sotaque do imigrante digital” pode ser notado em tarefas tais como usar a internet para a busca de informações ou simplesmente em ler o manual de um programa ao invés de assumir que o próprio programa é que vai lhes ensinar como usá-lo. (...) a necessidade de imprimir um documento escrito no computador. (PRENSKY, 2001, p. 2)

A invasão do *internetês*, como é chamada essa tal linguagem da internet, especialmente utilizada entre os jovens em fase escolar, tem preocupado pais e professores, que estão receosos quanto à influência desta modalidade no ensino/aprendizado da norma-padrão e da norma culta da língua.

Segundo Neilane de Souza Viana (2012 p. 10) a escrita virtual, ou o *internetês*, conta com uma criatividade extraordinária de seus usuários. Prova disso são as inúmeras características, que podem expressar os mais variados sentimentos. Na conversa virtual, o uso da linguagem abreviada, dos *emoticons*, é frequente, já que não existe a expressão facial, e, diferente da conversa telefônica, que também é à distância, não é possível sentir a entonação da voz que quem fala – nesse caso, de quem escreve. Então, para evitar os mal-entendidos, os internautas utilizam os mais diversos recursos para fazer da língua falada-escrita, uma conversa informal e irreverente.

Essa interação é o reflexo do uso de mecanismos para assegurar a compreensão da mensagem, como também uma adequação à situação de comunicação, que nesse caso, pede uma variante coloquial para estabele-

cer a comunicação com um amigo ou futuro amigo. José Luiz Fiorin (*apud* SILVA & MOURA, 2002, p. 37) afirma: “Uma variante cria um efeito de sentido, pois se ajusta a um lugar, a um tempo, a uma situação de interlocução, a um grupo social. Um bom falante da língua é aquele que sabe usar a variante adequada à situação da comunicação”.

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2005 p 10), os ambientes virtuais são muitos versáteis e disputam paralelamente, em importância, entre as atividades comunicativas. Ele também associa o sucesso dessa nova tecnologia ao fato de ela unir texto, som e imagem.

Dentro das mídias digitais, a comunicação acaba interligando indivíduos em diversos pontos do mundo, sendo que um absorve os trejeitos de linguagem utilizados pelo outro, fazendo com que haja uma mistura de peculiaridades de diversas culturas, surgindo uma nova maneira de comunicação.

Marcos Bagno (2001 p. 25-26) relata que a língua, ao ser analisada, revela-se lógica e coerente, dependendo do ponto de vista.

[...] não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso da língua, diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas formas diferentes, quando analisadas com critério, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes. (BAGNO, 2001, p. 25-26)

Vale ressaltar que, no momento de escrever de maneira formal, podem surgir erros de gramática, já que, conforme Maria Teresa de Assunção Freitas (2005, p. 13),

A maioria das características do pensamento e da expressão fundadas no oral é relacionada com a interiorização do som. As palavras pronunciadas são ouvidas e internalizadas. Com a escrita, precisa-se de outro sentido: a visão. As palavras não são mais ouvidas, mas vistas; entretanto, o que se vê não são as palavras reais, mas símbolos codificados, que evocam na consciência do leitor palavras reais; o som se reduz ao registro escrito. (FREITAS, 2005, p. 13)

O avanço da Internet no mundo tem ampliado e modificado os costumes da população, inclusive as formas e recursos utilizados para nos comunicarmos. Atualmente, as formas de ler e escrever já não são mais as mesmas.

Conforme Janae Gonçalves Martins *et al.* (1999), a tecnologia apresenta várias virtudes, entre elas a de possibilitar as diversas formas de relação, enriquecendo as trocas de experiências entre professor e aluno, colaborando, portanto, em seu desenvolvimento e possibilitando tam-

bém a construção do conhecimento pelo próprio sujeito, por meio de sua exploração autônoma e independente, sendo o *facebook* uma excelente ferramenta de interação entre as pessoas.

Sérgio Roberto Costa (2005, p. 24) destaca:

Quanto ao processo interativo de produção discursiva na conversação face a face e nas salas de bate-papo (*chats*) na Internet, com implicações no uso do código escrito e nas escolhas linguísticas mais próprias da linguagem espontânea e informal oral cotidiana, há algumas semelhanças entre ambas as conversações: tempo real, correção *on-line*, comunicação síncrona, linguagem truncada e reduzida etc. Mas há também algumas diferenças que, contudo, confirmam o processo simultâneo de construção da linguagem e do discurso. Podemos resumi-las na *realidade "real"* da conversação cotidiana e na *realidade "virtual"* da conversação internáutica: interação face a face & interação virtual; espaço real & espaço virtual; comunicação real & comunicação virtual e língua falada & língua falada-escrita. (COSTA, 2005, p. 24)

As redes sociais digitais são ambientes dinâmicos, com participação na produção e veiculação de informação, de incentivo à participação e, assim como em ambientes não virtuais, tais redes podem ter momentos de conflitos e lutas de interesse, onde seus usuários podem ser quaisquer pessoas que tenham uma conta Google e se habilite a viajar neste universo digital. Telma Brito Rocha (2005, p. 12) afirma que essas redes são sistemas abertos, e em construção permanente possuindo como característica principal a grande capacidade de transmissão de informação.

Gabriel de Ávila Othero (2004, p. 23) enfatiza que se pensa que a comunicação através dos ambientes virtuais pode ser uma vilã para o aumento do analfabetismo, já que nos diálogos utilizados nesses ambientes, se depara com uma realidade até pouco tempo desconhecida.

Uma nova forma de escrita característica dos tempos digitais foi criada. Frases curtas e expressivas, palavras abreviadas ou modificadas para que sejam escritas no menor tempo possível – afinal, é preciso ser rápido na Internet. Como a conversa é em tempo real e pode se dar com mais de um usuário ao mesmo tempo, é preciso escrever rapidamente. (OTHERO, 2004, p. 23)

As inovações tecnológicas fortalecem cada vez mais a comunicação. É impactante para este universo em que muitas vezes a acessibilidade não é um facilitador de aprendizagem, mas um fator excludente. Por isso a importância de se planejar programas de ensino com a utilização da tecnologia, visando mobilizar a sociedade em geral sobre a importância desta ferramenta de ensino, melhorando assim as estratégias de comunicação.

Pode-se destacar que para as situações culturais e estas como fer-

ramentas para um aprendizado que não se dá apenas no interior do sujeito, mas nos processos através dos quais estes se relacionam com o meio. Aprender, portanto, não é uma competência autônoma, podendo ao menos ser potencializada no contato com o outro.

Sendo assim, destacamos as propostas construtivistas de Piaget, o “interativismo” de Lev Semenovitch Vigotsky, a noção de “autopoiese” de Humberto Maturana Romesin e sua relação destas teorias com a EaD e o processo de “autonomização” do sujeito. Jean Piaget tem por diferencial propor um destaque à importância do sujeito na interação com os objetos que o cercam, assim como destaca Edson Francisco de Andrade (2012, p. 132):

Nesse entendimento, o como organizar as múltiplas ações que o indivíduo desempenha reclama a consideração de um perfil de organização na qual devem perpassar as coordenadas que dão subsídios à interação do sujeito com o meio socioambiental. (ANDRADE, 2012, p. 132)

Jean Piaget (*apud* ANDRADE, 2012) remarca, portanto, o entendimento daquilo que possibilitará aos sujeitos a construção de um conhecimento processual. Na medida em que o sujeito se relaciona com o meio ele cria novas condições de aprendizagem, processo este que está assentado não apenas em mudanças etárias, como também culturais, possibilitando (assim domo demandando) novas formas de aprendizagem.

Vale ressaltar que, torna-se muito interessante o uso das redes sociais, principalmente das ferramentas ligadas diretamente a educação, pois, além de trabalhar com questões de escrita e de leitura, é possível a discussão também sobre questões de autoria o que se torna pertinente em tempos de mudança de paradigma e de alteração de conceitos.

O conceito de autopoiese inserido por Humberto Maturana Romesin e Francisco Javier Varela García (1995) na educação quer dizer literalmente autoprodução, sendo aplicado para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Os seres vivos são apreendidos, finalmente, como sistemas que são autopoieticos por definição: porque recompõem, de maneira incessante, os seus componentes desgastados. Pode-se concluir, portanto, que um sistema autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto. (MARIOTI, 1999, p. 3)

O uso das tecnologias é uma ótima ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, que devem ser adotadas para auxiliar no processo educacional com ações interativas, visando uma aprendizagem e adequando a diversas situações. Com ela a possibilidade de criar, comparti-

lhar e divulgar aplicativos web, levou muitos profissionais da área educacional a se interessarem por estas ferramentas.

É fundamental que a sociedade esteja voltada para uma aprendizagem significativa e procure diversos mecanismos de aprendizado, compreendendo todos os mecanismos de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento num todo. Como já apontado acima, chama a atenção, mesmo compreendendo todo o crescimento educacional advindo das tecnologias de informação e comunicação, é percebido que muitas pessoas ainda não aderiram estas tecnologias, criando uma inovação pedagógica.

4. Considerações finais

Com o avanço das novas tecnologias e a difusão do acesso à internet, os usuários passaram a fazer uso do *internetês* com maior frequência, aparentemente de forma simplista e caótica. O internauta reproduz nas redes sociais, através de uma linguagem simplória e desprovida de planejamento, já que predomina o uso de frases curtas, diretas, e sem pontuação. Os erros são desprezados, e surgem as adaptações representadas pelos *emotions*, iconográficos e as inúmeras abreviações.

O uso das tecnologias é uma realidade da qual não podemos fugir, e tende a crescer cada vez mais, porém não podemos idolatrá-las e, tampouco, desconsiderar que seu uso excessivo pode trazer grandes prejuízos, principalmente para a formação de usuários reflexivos. Com esse artigo percebeu-se que os usuários apresentam influências da linguagem virtual em seu cotidiano. Com isso, pensamos que escrita virtual e a escrita formal não podem ser vistas de forma separada, como se ambas existissem em contextos totalmente isolados. Portanto novos estudos se fazem necessário, para averiguar como a escrita continuará a se comportar diante da evolução tecnológica da informação, que traz como propulsora a Internet, um suporte que já produz reflexo na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Sergio Ferreira do. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Coord). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, Edson Francisco de. Contribuições da Psicologia para a proposta construtivista de ensino-aprendizagem. *Revista de Psicologia*,

vol. 1 n. 1, p. 130-141, jan./jun. Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/viewFile/53/52>>.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

COELHO, Fábio. Mundo conectado é inevitável, mas é preciso discutir limites éticos, dizem especialistas. *Folha de São Paulo*, 12/03/2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/1245136-mundo-conectado-e-inevitavel-mas-e-preciso-discutir-limites-eticos-dizem-especialistas.shtml>>. Acesso em: 22-11-2016.

COSTA, Sérgio Roberto. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. *Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, à distância*. 2008.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARIOTI, Humberto. *Autopoiese, cultura e sociedade*. 1999. Disponível em: <<http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf>>. Acesso em: 15-11-2016.

MARTINS, Janae Gonçalves et al. A transformação do ensino através do uso da tecnologia da educação. In: XIX Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação, Rio de Janeiro, PUC. *Anais...*, 1999.

MATURANA ROMESIN; Humberto; VARELA GARCIA, Francisco Javier. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psy II, 1995.

MORAES, Roque. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada*

pela análise textual discursiva. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/19983881/1035137135/name/tempestad_e+de+luz.pdf>.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Epu, 1999.

OTHERO, Gabriel de Ávila. *A língua portuguesa nas salas de bate-papo: uma visão linguística de nosso idioma na era digital*. Novo Hamburgo: Berthier, 2004.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, vol. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 16-11-2016.

PRETI, Oreste. *Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância*, 2002. Disponível em: <http://uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/bases_epistemologicas.pdf>. Acesso em: 03-12-2016.

ROCHA, Telma Brito. *O programa TV Escola no município de Irecê: limites e possibilidades de educação a distância no interior do Brasil*. 2005. Dissertação (de mestrado em educação). – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *O direito à fala: a questão do preconceito*. Florianópolis: Insular, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v18n1/a07v18n1.pdf>>

VIANA, Neilane de Souza. A linguagem escrita na era da tecnologia: Investigando a informalidade nas comunicações on-line. Minas Gerais: *Revista Vozes dos Vales da UFVJM*, vol. 3, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/a-linguagem-escrita-na-era-da-tecnologia-neilane.pdf>>.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad.: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**OS ESTRANGEIRISMOS E A METALINGUAGEM
EM MANHATTAN CONNECTION**

Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira (UEMS)

garotagramatica@yahoo.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O léxico é o conjunto de unidades lexicais de uma língua e por possuir um caráter instável, o léxico está constantemente renovando e ampliando o seu acervo. A ampliação do acervo lexical de um idioma não ocorre somente com as unidades já existentes. Por meio dos contatos linguísticos, novos vocábulos são trazidos a uma língua receptora designando novos conceitos, processos, objetos, pessoas e lugares. Os estrangeirismos, especialmente os de origem inglesa, são os que mais têm contribuído para o enriquecimento do português do Brasil, e a mídia é, de uma forma geral, em grande parte, responsável pelo aparecimento e divulgação dos anglicismos. Muitos desses vocábulos e expressões utilizados, frequentemente desconhecidos pelo receptor, são acompanhados de traduções ou informações que auxiliam na sua decodificação. Nessa etapa, segundo Ieda Maria Alves (1984, p. 97) “o termo estrangeiro é empregado metalinguisticamente e sentido como externo à língua”. Ao ser empregado como novidade, o termo estrangeiro, acompanhado de elementos que o explicitem, “possui, muitas vezes, um caráter metalinguístico de uma citação” (ALVES, 1984, p. 97). O objetivo é analisar os recursos metalinguísticos usados para designar os vocábulos ou expressões de origem inglesa coletados. O *corpus* utilizado é constituído de recortes das falas dos apresentadores do programa *Manhattan Connection*, transmitido pelo canal a cabo Globo News, e as obras de Ieda Maria Alves (1984), Francisco Gilberto Labate (2008) e Nelly Carvalho (2009) foram utilizadas como pressupostos teóricos para a presente pesquisa, verificando que o emprego do recurso da metalinguagem facilita a compreensão do termo estrangeiro e torna mais amena a sua aceitação pelo receptor.

Palavras-chave: Léxico. Estrangeirismo. Metalinguagem.

1. Introdução

O presente trabalho aborda os estrangeirismos especificamente os anglicismos e as formas como se apresentam, cujo objetivo é analisar os recursos metalinguísticos (tradução e definição) empregados juntamente com o item estrangeiro. O *corpus* da pesquisa consiste de recortes das falas dos apresentadores do programa *Manhattan Connection*, transmitido pelo canal a cabo Globo News. A justificativa para a utilização desse *corpus* se baseou no fato de a presença da língua inglesa ser marcante no programa, e se destaca nas imagens mostradas, em que aparecem dizeres que não são traduzidos, nem legendados, nas entrevistas feitas com ame-

ricanos ou moradores de Nova York, sem a preocupação de tradução, e as falas dos apresentadores, que mesclam o português com vocábulos do inglês, fazendo transparecer por meio da língua, toda a influência política, econômica e cultural dos Estados Unidos.

Inicialmente, léxico e a sua dinamicidade serão abordados, tendo por base os pressupostos teóricos de Margarida Basílio (2014). Segundo a autora, o léxico é o conjunto infinito de palavras de um idioma. Devido ao seu caráter dinâmico, novas palavras são incorporadas ao acervo lexical de um idioma por meio de recursos da própria língua ou pelo contato linguístico com outras línguas, o que dá origem ao fenômeno do empréstimo linguístico.

Ao ingressar em um idioma, o item estrangeiro carrega consigo a cultura e a ideologia do país da língua fonte, influenciando fortemente a cultura da língua receptora. No campo linguístico, nota-se facilmente a interpenetração e assimilação de culturas estrangeiras, principalmente de origem inglesa. Sobre os estrangeirismos, a pesquisa teve por base os estudos de Nelly Carvalho (2009)

A metalinguagem é o último aspecto abordado neste trabalho e se baseou nas pesquisas de Francisco Gilberto Labate (2008). Na linguagem cotidiana, o falante faz uso da metalinguagem, que ocorre quando a língua se refere à própria língua. Essa referência pode ocorrer quando uma língua fala dela mesma, ou quando se refere a outro código linguístico.

Nos dados coletados, serão analisados os recursos metalinguísticos empregados para designar o item estrangeiro.

2. Ampliação do léxico

A capacidade de expressar sentimentos e conhecimentos por meio de línguas particulares é considerada uma das grandes habilidades do ser humano. Na comunicação, o indivíduo utiliza a língua para designar pessoas, processos, acontecimentos e objetos, e assim conseguir se expressar. A língua é, ao mesmo tempo, um sistema de classificação e um sistema de comunicação. (BASÍLIO, 2014, p. 09)

Essa dupla função da língua está diretamente ligada ao papel do léxico na língua, ou seja, na produção de enunciados necessários à comunicação. O léxico, segundo Margarida Basílio (2014, p. 09) “categoriza as coisas sobre as quais queremos nos comunicar, fornecendo unida-

des de designação, as palavras”.

O léxico é constituído pelas unidades lexicais de uma língua, mas por apresentar um caráter instável, está sempre incorporando novas unidades em seu acervo. Essas novas unidades são fruto da criatividade e da necessidade do ser humano em (re)produzir e (re)conhecer novos objetos, pessoas, comportamentos, lugares, processos e relações. A esse respeito, Vito César de Oliveira Manzi (2001, p. 12) afirma que

conforme todos sabem, o homem é, por natureza, um ser insatisfeito e incompleto, cujo existir se encontra grandemente norteado pela busca de progresso e aprimoramento pessoal e coletivo. Em resposta a essas inquietações, tipicamente humanas, o desenvolvimento da tecnologia, da ciência e das artes, alterações nos costumes e nos relacionamentos, o que, em termos práticos, se traduz em novos objetos, processos, instituições, métodos e técnicas que precisam ser nomeados.

As novas unidades lexicais que são incorporadas ao acervo lexical de um idioma podem ser “criadas no interior da própria língua com base em palavras preexistentes” e denominadas “criações vernáculas” (ILARI & BASSO, 2012, p.134) ou por meio do contato linguístico que pode ocorrer pela proximidade territorial, pelas guerras de conquista ou pela influência e intervenção política e cultural, chamada por Nelly Carvalho (2009, p. 48) de “colonização cultural, que se traduz na interferência linguística” dando origem aos empréstimos linguísticos.

Essa mutabilidade linguística ao nível lexical, é um processo inerente a todas as línguas vivas e necessárias a sua continuidade.

As transformações e as mudanças que ocorrem na sociedade são facilmente retratadas no léxico, que constitui a somatória de experiências linguísticas acumuladas pelos falantes de uma comunidade. Segundo Alina Villalva e João Paulo Silvestre (2014, p. 23)

o léxico de uma língua é, pois, uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: as palavras em uso por cada falante no seio de uma dada comunidade de falantes juntam-se às palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que tiveram em uso em sincronias passadas (...) e que, por vezes, ressurgem; aos dados da escrita, unem-se os da oralidade.

Em todo esse processo de ampliação, renovação e perpetuação contínua do léxico, é importante ressaltar que o usuário da língua funciona como sujeito-agente, criando novas unidades lexicais, conservando outras, atribuindo outras conotações ao vocábulo, ou ainda incorporando vocábulos vindos de outras línguas.

3. *Empréstimos linguísticos*

Todas as línguas vivas ampliam o seu acervo lexical por meio de diversos recursos tais como o empréstimo linguístico que é um dos mais importantes. Para Alina Villalva e João Paulo Silvestre (2014, p. 36), "os empréstimos lexicais são palavras trazidas para o léxico de uma língua de chegada a partir do léxico de uma língua de partida, tratando-se de um efeito frequente das situações de contato linguístico".

O empréstimo, segundo Pedro Moraes Garcez e Ana Maria Stahl Zilles (2002, p. 15) "é um fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas" e esse processo pode ocorrer por contato direto, havendo uma convivência entre os falantes como nas situações de proximidade territorial, nas guerras de conquista e na colonização de um povo sobre o outro, por intermédio de uma língua veicular. Nesse caso, a língua fonte (veicular) pode interferir em outra língua sem haver contato direto entre os membros das comunidades que, segundo Hildo Honório Couto (2009, p. 58),

trata-se de contato erudito, via escrita, como se deu com o grego e o latim nas línguas da Europa. Houve uma época em que só se escrevia em latim, não em línguas vulgares. Às vezes, falantes do inglês, francês, alemão polonês escreviam livros inteiros em latim. A partir do século XIX e começo do XX, o francês assumiu esse papel (...). Modernamente, é o inglês que exerce o papel de exportador de empréstimos linguísticos.

Os empréstimos linguísticos que ocorrem devido aos contatos à distância são o resultado do predomínio cultural de uma nação em uma determinada época. Nelly Carvalho (2009, p.79) observa que os empréstimos "considerados culturais (...) resultam da influência de uma cultura sobre a outra, pela superioridade política da cultura exportadora".

Baseada nos estudos de Leonard Bloomfield, Nelly Carvalho classifica os empréstimos linguísticos em íntimos, culturais e dialetais. Segundo a autora,

o empréstimo íntimo é proveniente da convivência de duas línguas no mesmo território (...). Ele se evidencia pela dominância de uma língua sobre a outra. (...) O empréstimo externo ou cultural é o resultado de contatos políticos, sociais, comerciais e até militares entre os povos. (...) O empréstimo dialetal realiza-se entre falares da mesma língua, ou seja, variantes regionais, sociais e jargões especializados. (2009, p. 49)

De acordo com a classificação de Nelly Carvalho, diversos são os tipos de empréstimos e partindo do pressuposto de que não existem línguas puras, pois todos os idiomas conhecidos, adotaram e continuam a

adotar itens alógenos, em maior ou menor grau, renovando ou ampliando o seu acervo lexical.

Esse fenômeno sociolinguístico não constitui uma particularidade do mundo contemporâneo. A ampliação do léxico de uma língua por meio dos empréstimos é atestada desde épocas mais antigas, pelo fato de que

nenhum povo – assim como nenhum indivíduo – é autossuficiente ou consegue sobreviver de forma isolada, o que, nos dias de hoje, cada vez mais se torna verdade e faz do empréstimo algo normal e corriqueiro em todo idioma vivo, uma consequência natural do contato linguístico e da interpenetração cultural. (MANZOLILLO, 2012, p. 83)

Quando um idioma importa um item lexical de uma língua veicular, importa também a ideologia e a cultura de onde ele se originou e no momento atual a língua que mais tem contribuído com elementos lexicais em diversas áreas técnicas e específicas é a língua inglesa, que utilizada como língua franca nas relações políticas, científicas, comerciais, tecnológicas e sociais, impõe também sua visão de mundo e seus costumes.

Novos itens lexicais são adotados por comunidades linguísticas em grande parte por necessidade, por não haver no acervo lexical da língua receptora, vocábulo que possa designar objetos e processos que surtem e que precisam ser nomeados. A esse respeito, Simone de Campos Reis observa que

devido à vertiginosa evolução da sociedade nesta primeira metade do século XXI, somos desafiados a acompanhá-la através da língua(gem) que, espelhando esse movimento e evolução, faz surgir, quase diariamente, novos termos, os quais entrando em nossa cultura significam um novo objeto, conceito ou ideia a serem adotados. (REIS, 2012, p. 105)

As palavras estrangeiras ou termos de linguagem especial ou técnica penetram em uma língua por meio de um adulto que de sujeito-ouvinte passa a falante da unidade estrangeira. O empréstimo, portanto, não acontece de maneira espontânea. (CARVALHO, 2012, p. 30)

A terminologia tecno-científica estrangeira, tais como das áreas de informática e tecnologia de ponta, cuja contribuição para o português é considerável, principalmente em se tratando dos anglicismos, "quando chega ao falante comum, primeiro pela língua escrita e depois pela oral, o termo é assimilado, a princípio, como estrangeirismo, elemento da fala, e depois alcança a dimensão de empréstimo, elemento da língua". (REIS, 2012, p. 115)

Quer pela fala, quer pela escrita, o fato é que os termos estrangeiros, quando adotados, além de remodelarem o léxico, também influenciam fortemente a cultura da língua receptora, resultado do poder político e econômico, de uma nação sobre a outra. No campo linguístico, por meio do empréstimo, nota-se facilmente a interpenetração e assimilação de culturas alógenas, mostrando a superioridade da cultura exportadora e o comportamento servil da cultura importadora. Segundo Miguel Ventura Santos Góis (2008),

Se entre duas línguas, entre povos diferentes, ocorre imposição de um determinado termo, a coexistência entre ambas acaba por modelar o léxico da língua receptora. Há nesse caso um recorte analógico do mundo objetivo, inserindo-se num determinado contexto traços da língua-fonte, mesmo que esse traço não seja espacial, mas apenas linguístico. Essa ascendência de uma nação sobre a outra, caracterizadora do empréstimo, deixa marcas na língua, de modo que se promova uma conexão entre identidades culturais distintas, entre indivíduos e estruturas sociais, sob forte influência da base natural da sociedade – muitas vezes até associadas ao poder político e econômico. (GÓIS, 2008, p. 2, *apud* SILVA, 2012, p. 325)

De acordo com o *status* internacional que uma língua possui, ela pode ser caracterizada como fornecedora ou receptora de unidades lexicais. Em se tratando dos vocábulos de origem inglesa, que têm contribuído com uma variedade de palavras para o português do Brasil, a adoção não se baseia simplesmente por um gosto popular, mas por uma necessidade de nomear e por uma questão de inclusão em uma esfera social da qual o inglês, como língua franca, faz parte.

Ao ingressar na língua receptora, o item lexical alógeno é chamado por alguns autores de estrangeirismos, tais como Pedro Moraes Garcez e Ana Maria Stahl Ziles “estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade de elementos oriundos de outras línguas” (2002, p. 15). Em sentido semelhante, Nelly Carvalho coloca que “a palavra estrangeira da língua A chega à língua B como estrangeirismo” (2009, p. 09).

Maria Cristina Parreira da Silva (2012, p. 316) prefere classificar o estrangeirismo como um sinônimo, em sentido amplo, de empréstimo, enquanto que Alina Villalva e João Paulo Silvestre (2014, p. 37) colocam que “o estrangeirismo é uma subcategoria do empréstimo”, elucidando que enquanto considerada estrangeirismo, a palavra não está integrada totalmente à língua receptora mantendo vários graus de “incompatibilidade” tanto na fonologia quanto na ortografia, conservando dessa forma, a grafia original recebendo algum destaque tipográfico como o itálico ou as aspas.

Muitas palavras estrangeiras incorporadas e adaptadas à língua receptora não são vistas como empréstimos por parte dos falantes. Um exemplo é a palavra futebol que chegou ao português por meio do inglês *football*. Outras palavras emprestadas mais recentemente e que conservam traços fonéticos ou gráficos estranhos à língua receptora, são reconhecidos pelos falantes como estrangeiras, provocando desagrado ou rejeição que comumente se desfaz com o passar do tempo.

Os empréstimos linguísticos mais antigos no português vieram de diversos idiomas e, em conversações mais descontraídas, o falante nem percebe a procedência desses vocábulos. Para serem reconhecidos como item do português, o empréstimo segue padrões “quanto ao sistema fonológico, quanto à tipologia silábica ou quanto à estrutura morfológica” (CARVALHO, 2009, p. 31). Todas as palavras estrangeiras que passaram a constituir o léxico do português se adaptaram pelo menos ao padrão fonológico.

A adaptação fonético-fonológica de um termo estrangeiro é feita pelo falante de acordo com o sistema fonológico da sua língua materna. Assim, o termo estrangeiro é utilizado como se não fosse estranho do ponto de vista fonético.

A adaptação morfológica se reflete na grafia das palavras e segundo Ieda Maria Alves (2004, p. 78) “manifesta-se nos casos em que o estrangeirismo começa a formar derivados e compostos”. Outra adaptação sofrida pelo estrangeirismo é semântica, ocorrendo quando o termo alógeno é introduzido no sistema linguístico com um significado e conforme o uso pelo usuário da língua, pode ter outros valores semânticos. Para Nelly Carvalho (2009, p. 65), “O aspecto semântico está ligado às dificuldades de tradução. Quando se traduz algo (ou se faz um empréstimo linguístico) transfere-se algo de um sistema linguístico e cultural para outro, onde nem todos os traços coincidem”.

Um exemplo de adaptação semântica é a utilização da palavra computador que, em 1850, era um termo que designava o agente humano que fazia cálculos. Por influência do inglês, a palavra computador, tradução de *computer*, passou a significar o agente eletrônico, a máquina.

Outra forma utilizada para integrar um estrangeirismo é o decalque ou calque que consiste na tradução literal do elemento estrangeiro para a língua receptora. Algumas vezes o decalque é de difícil reconhecimento porque o falante não percebe a cidadania do termo. Um exemplo de decalque é a expressão “alta tecnologia”, decalque de *high tech*.

Adaptados ou não à língua portuguesa, muitos termos estrangeiros, em especial os anglicismos, têm a mídia como via de acesso para se tornarem parte do repertório cotidiano dos falantes. Porém, a influência lexical inglesa tem se mostrado tão significativa que alguns meios de comunicação atribuem aos anglicismos uma denominação vernácula por meio de processos metalinguísticos. Esses processos serão observados mais adiante. Antes, far-se-á uma rápida descrição do programa em que foram coletados os dados para análise.

4. *Manhattan Connection*

Quando o canal a cabo GNT pretendeu incluir em sua programação um programa de reportagens internacionais, o projeto antigo do jornalista Lucas Mendes, juntamente com o também jornalista Paulo Francis pôde ser concretizado.

A proposta apresentada por Lucas Mendes oferecia um programa no formato de estúdio e a ideia da conexão, primeiramente idealizada para um programa de rádio foi implantada no programa *Manhattan Connection* que estreou em março de 1993 no canal a cabo GNT.

Semanalmente, o programa discutia assuntos que foram destaque na semana no Brasil e no mundo, na economia, na política e nas artes.

A primeira formação do programa tinha, além de Lucas Mendes e Paulo Francis, os jornalistas Nelson Motta e Caio Blinder. Depois da morte de Paulo Francis em 1997, sua cadeira foi ocupada por Arnaldo Jabor que ficou no programa por seis anos e hoje é ocupada pelo jornalista Diogo Mainardi.

No canal GNT, o programa permaneceu durante 17 anos. Após uma reestruturação na programação, o GNT concluiu que o programa *Manhattan Connection* não se encaixava no estilo de programas do canal, que se destinava cada vez mais ao público feminino.

Ao ser transferido para o canal a cabo Globo News em 2011, exibido aos domingos às 23 horas, horário de Brasília, o programa, transmitido diretamente da cidade de Nova York, é comandado por Lucas Mendes, que divide a bancada com Caio Blinder e, às vezes, com alguns convidados.

O cenário, ao fundo, é composto por uma parede de tijolos e por enormes vidros que deixam transparecer os prédios e a movimentação de

carros da cidade de Nova York. Este ambiente se torna propício para que Lucas Mendes apresente as notícias em destaque na semana, travando diálogos a respeito das pautas apresentadas com o jornalista Diogo Mainardi, que participa do programa na cidade de Veneza, na Itália, com o economista Ricardo Amorim em São Paulo e com o apresentador Pedro Andrade nos estudos do programa.

Com cerca de aproximadamente 42 minutos de duração, o programa é dividido em três blocos. No início de cada bloco, Lucas Mendes, com o auxílio de recursos áudio visuais, anuncia as pautas que são seguidas por perguntas do próprio Lucas Mendes aos demais apresentadores, iniciando assim, debates em torno da pauta apresentada. No final de cada bloco, o apresentador Pedro Andrade mostra o lado cultural da cidade de Nova York, indicando restaurantes, bares, lojas de departamentos e exibindo exposições em museus e lugares para lazer na cidade. Nenhum dos dizeres visualizados nos lugares mostrados nas reportagens de Pedro Andrade aparece com legenda ou tradução, o que resultou na escolha do programa para a realização da presente pesquisa.

E é nesse contexto que o programa apresenta termos novos vindos do inglês ao público. Durante os debates e entrevistas com convidados que vão ao programa, os apresentadores mesclam, em suas falas, palavras e termos do inglês, demonstrando uma intenção de inserir o público na cultura americana.

Por apresentar essa particularidade de usar e mostrar a língua inglesa por meio de palavras e expressões carregadas de aspectos culturais dessa língua-fonte e inseridas em um contexto real, o programa *Manhattan Connection* desperta o interesse por apresentar um material riquíssimo para pesquisas sobre a influência lexical estrangeira no vernáculo do português.

Para analisar como os termos e palavras inglesas são designadas ou traduzidas no programa, a metalinguagem será abordada a seguir, baseada nos estudos de Francisco Gilberto Labate (2008).

5. A metalinguagem

Quando, em uma mensagem, o fator código, ou seja, a língua, é referido, percebe-se o uso da função metalinguística.

Roman Jakobson declara que “uma distinção foi feita, na lógica

moderna, entre dois níveis de linguagem: a linguagem objeto, que fala de objetos, e a metalinguagem que fala da linguagem” (JAKOBSON, 2015, p. 127). A linguagem-objeto se refere à nomeação dos objetos e a metalinguagem tem por objeto a própria linguagem-objeto.

Na linguagem cotidiana, os indivíduos praticam a metalinguagem sem perceber. Samira Chalhub (2002, p. 27) cita, por exemplo, a relação professor-aluno ante uma exposição cognitiva. Ao final ou durante a exposição, é comum o professor questionar: “Entende o que quero dizer?” Assim, “quando o emissor e o receptor precisam verificar se o código que utilizam é o mesmo, o discurso está desempenhando a função de se autorreferenciar”. (CHALHUB, 2002, p. 27)

A função metalinguística da linguagem ocorre quando a língua é utilizada para se referir à própria língua e essa função pode ser observada em comentários feitos sobre um texto para tornar a comunicação melhor. Conforme cita Samira Chalhub (2002, p. 28),

Pierce já nos informava do caráter de representação e de substituição do signo e a sua noção de interpretante – um signo que substitui o signo anterior, ou o significado de um signo é outro signo – equivale ao funcionamento da operação tradutora da metalinguagem.

A metalinguagem, além de ser utilizada para falar da língua à qual pertence, tem também a função de falar de todos os signos de todas as línguas, não importando se são artificiais ou naturais. A metalinguagem, portanto, tem o poder “de falar de todos os signos que não pertencem a seu próprio código e que não decorrem da competência do falante”. (LABATE, 2008, p. 63)

Sendo assim, o discurso metalinguístico abre um leque de oportunidades no sistema de línguas pois, ao utilizar qualquer signo e dele se servir, todo fato de discurso pode ser a ele integrado. Rey-Debove (*apud* LABATE, 2008, p. 63) “ressalta a utilidade de se estudar o impacto do discurso metalinguístico sobre esses sistemas e que relações eles mantêm com a neologia e com os empréstimos”.

A língua possui a característica de se referir a qualquer sistema linguístico, porém, quando a língua se refere a si mesma, ocorre a seguinte situação: “uma determinada língua L1 compreende um subsistema de L1 destinado a se referir a L1 (e eventualmente a outras línguas)” (LABATE, 2008, p. 62). O subsistema da língua é composto por palavras metalinguísticas e palavras autonímicas.

As palavras autonímicas são aquelas que designam a elas mesmas.

“São signos linguísticos de signos linguísticos e, portanto, palavras metalinguísticas (embora sua semântica e propriedades sintáticas sejam radicalmente diferentes)”. (LABATE, 2008, p. 67)

As palavras metalinguísticas, juntamente com as palavras mundanas e as palavras neutras constituem o léxico de uma língua.

O conjunto de palavras mundanas fala das coisas e do mundo como, por exemplo, *casa, respirar, mortal*. Neste conjunto encontram-se as palavras que representam as classes gramaticais.

O conjunto das palavras metalinguísticas tem a função de falar da linguagem, como, por exemplo, *dizer, gramaticalmente*. Nesse conjunto, as palavras também representam as classes gramaticais da língua.

O conjunto das palavras neutras se integra aos outros dois conjuntos. É constituído de palavras atemáticas, ou seja, que não apresentam vogal temática e que terminam em vogal tônica (fé, café), palavras lexicais, que se referem a objetos e a eventos do mundo real (ou imaginário) como os substantivos e os verbos e as palavras gramaticais que existem para o bom funcionamento da língua e abrangem os pronomes e os conectivos (conjunções e preposições). (CAVALCANTE, 2004, p. 15)

A seguir, alguns termos e palavras de origem inglesa, retirados das falas dos apresentadores do programa serão analisados de acordo com a designação que é dada a estes termos ou palavras.

6. A tradução e a definição dos estrangeirismos: uma análise preliminar

A análise das ocorrências da função metalinguística na apresentação dos estrangeirismos se fundamentou nas pesquisas realizadas por Francisco Gilberto Labate (2008). De início, será analisada a tradução dos estrangeirismos e, em seguida, a definição.

Alguns itens estrangeiros aparecem acompanhados de tradução. Além dos elementos tradutórios, itens lexicais de outra língua podem ser explicados também por meio de termo ou de uma paráfrase.

Josette Rey-Debove (*apud* ALVES, 1984, p. 99) “refere-se ao uso dos estrangeirismos como signo autonímico”. O signo autonímico é a característica que a língua tem de falar dela mesma e em relação ao emprego do item estrangeiro, o signo autonímico ocorre “quando intermediado

por verbos metalinguísticos como chamar-se ou designar-se” (LABATE, 2008, p. 91)

Outro conceito apresentado por Francisco Gilberto Labate se refere à conotação autonímica do estrangeirismo. Segundo o autor a conotação autonímica “ocorre quando o elemento do código estrangeiro é empregado simultaneamente com a unidade lexical pertencente ao código vernáculo, sem a intermediação de verbos metalinguísticos”. (LABATE, 2012, p. 91)

A utilização de sinônimos ou de formas perifrásticas (expressões que designam um ser por meio de algumas de suas características ou atributos, ou de um fato que o tornou conhecido) ou definicionais, permite que o item estrangeiro tenha uma conotação autonímica.

Nos dados coletados, a tradução dos estrangeirismos ocorre por meio de uma inserção direta da tradução, sem qualquer menção ou conectivo.

(1) – Desde o Marquês de Lafaiete no século 18 em Washington, quando foi que os americanos acreditaram num francês?

– Quando começaram a comer *French Fries*, batata frita. (Lucas Mendes (1ª fala); Caio Blinder (2ª fala) 27/04/2014)

(2) Tinha uma Forbes que dizia (...) que o papel do *business*, o papel dos negócios, é gerar emprego. (Lucas Mendes 16/03/2014)

(3) Na África, a história está muito bem contada no documentário *Big men* (...) homens grandes ou grandes homens. (Lucas Mendes 23/03/2014)

A definição é um dos recursos mais frequentes na reformulação ou explicitação de um item estrangeiro. Conforme cita Sager (*apud* LABATE, 2008, p. 71) “a definição é geralmente entendida como o processo de explicar o significado de símbolos expressos linguisticamente”. Como produto, a descrição é uma descrição linguística de um conceito.

Na análise da definição do item estrangeiro foram registradas três categorias definitórias dentre as seis apontadas por Laurian (*apud* LABATE 2008, p. 73).

A primeira categoria definitória é a equivalência que consiste em uma definição aproximada do termo e usa com frequência o verbo ser.

No enunciado abaixo, o apresentador Pedro Andrade apenas apresenta uma definição aproximada do aplicativo e mais adiante utiliza o verbo upgrade, porém sem qualquer tradução ou definição por já ser uti-

lizado no vernáculo do português.

(4) – Pedro, você tem já esse aplicativo pra comprar ingresso de teatro no mesmo dia e com desconto?

– Tenho sim, é uma super dica. Chama *todaytix*. É um aplicativo que já existe desde o ano passado, mas agora passou por um *upgrade*. Está muito mais fácil de usar. (Lucas Mendes (1ª fala); Pedro Andrade (2ª fala) 20/04/2014)

A caracterização é outra categoria definitória identificada nos dados coletados. A caracterização apresenta-se como uma complementação do termo estrangeiro e compreende os pronomes relativos.

O enunciado abaixo usa a caracterização para designar o termo animal crackers e também o pronome relativo “que” para unir a expressão estrangeiro com a sua designação.

(5) A história do Aronofsky com Noé é muito antiga. Ele nasceu no Brooklyn, os pais eram Judeus e de um jeito ou de outro, quando ele era criança, ele botou as mãos no livro infantil “A arca de Noé” (...). Aqui nos Estados Unidos existem aqueles biscoitinhos chamados *animal crackers* que são biscoitos em forma de animais e ele fazia do quarto dele a arca de Noé. (Pedro Andrade 30/03/2014)

A terceira categoria definitória verificada nos dados coletados é a chamada zonas-limites que consiste na denominação e conseqüente função do item estrangeiro.

No enunciado abaixo, o emissor, além de apresentar uma definição para o item abreviado *sitcon*, define o termo *situation comedy* utilizando um verbo metalinguístico (significar).

(6) Uma série pode girar em torno de uma comédia ou de uma ficção científica, de um romance, de um tema de aventura, seja lá o que for. Um *sitcom* tem que girar em torno de uma comédia. *Sitcon* é uma palavra que vem da expressão *situation comedy* que significa comédia situacional. Além disso um seriado tem continuidade enquanto que um *sitcon* não precisa ter continuidade. (Pedro Andrade 13/04/2014)

As categorias definitórias função e análise não foram identificadas nos dados coletados.

7. Conclusão

O léxico é o inventário completo dos vocábulos de um idioma. Pela sua característica dinâmica, o acervo lexical de um idioma nunca está pronto, está em constante ampliação e renovação.

Os empréstimos linguísticos é uma das maneiras pela qual uma língua amplia seu léxico. E a língua inglesa é o idioma que mais contribui com seus vocábulos para o português.

Algumas vezes, o estrangeirismo, aparece seguido de uma tradução ou definição. Quando uma língua é utilizada para se referir à própria língua ou a outro código linguístico, utiliza-se a função metalinguística.

Os estrangeirismos seguidos de definição coletados, foram analisados sob a perspectiva da tradução e da definição conforme os estudos de Francisco Gilberto Labate (2008) e revelou que os recursos metalinguísticos podem ser classificados de acordo com sua apresentação no enunciado e conforme as palavras metalinguísticas empregadas tais como verbos ou pronomes relativos.

Conclui, dessa forma, que a função metalinguística é riquíssima em possibilidades e suscetível de ser analisada sob diferentes perspectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. Metalinguagem e empréstimo da linguagem publicitária. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, vol. 28, n. 4, p. 97-100, 1984. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107601>>.

_____. *Neologismo criação lexical*. São Paulo: Ática, 2004.

BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Fundamentos da criação neológica. In: CARVALHO, Nelly. (Org.). *Criação neológica: teoria e prática*. 1. ed., Curitiba: Appris, 2012.

CAVALCANTI, Camillo Baptista Oliveira. Moderna perspectiva das classes de palavras. *Cadernos do CNLF*, série VIII, nº 3. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno03-15.html>>. Acesso em: 28-08-2016.

CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. São Paulo: Parma, 2005.

COUTO, Hildo Honório. *Linguística, ecologia e ecolinguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

DINIZ, Jéssica. Manhattan: a conexão inteligente. Disponível em: <<http://dinizjessica.blogspot.com.br/2011/08/manhattan-connection-conexao.html>>. Acesso em: 20-07-2016.

GARCEZ, Pedro Moraes; ZILLES, Ana Maria Stahl. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004, p. 15-30.

GNT. *Memória Roberto Marinho*. Disponível em: <<http://www.robertomarinho.com.br/obra/globosat/o-inicio/gnt.htm>> Acesso em: 16-07-2016.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Rosa; *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 22. ed., 2. reimpr. São Paulo: Cultrix, 2015.

LABATE, Francisco Gilberto. *Vocabulário da economia: forma de apresentação dos estrangeirismos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MANZOLILLO, Vito Cesar de Oliveira. Acerca da dinamicidade lexical. *SOLETRAS*, São Gonçalo: UFRJ, ano 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4412/3214>>.

_____. O empréstimo linguístico e sua dinâmica. *Cadernos do CNFL*, vol. XVI, n. 3 – Livro de minicursos e oficinas, p. 82-99, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/min_ofic/10.pdf>.

MENDES, Lucas. *Lucas Mendes trajetória*. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/lucas-mendes/trajetoria.htm>>. Acesso em: 20-07-2016.

REIS, Simone de Campos. Anglicismos: tecnologia e sociedade. In: CARVALHO, Nelly. (Org.) *Criação neológica: teoria e prática*. 1. ed., Curitiba: Appris, 2012.

SILVA, Maria Cristina Parreira da. O “glamour” das palavras inglesas na língua portuguesa. SILVA, José Pereira da. *Neologia e neologismos no Brasil – século XXI*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2012.

VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. *Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do português*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERROR EM MICROCONTOS

Carlos Henrique Lima de Souza (UVA)
carlinhossouzalima@yahoo.com.br

RESUMO

O microconto é um tipo de escrita que se intensificou há pouco tempo em *blogs*, *twitter* e outras redes sociais devido a rapidez do mundo contemporâneo. O site *Redbit* propôs um desafio aos usuários, eles deveriam escrever histórias de terror em até duas orações. Vinte microcontos enviados circulam pela internet como os melhores, este trabalho tem como objetivo analisar o melhor microconto. Para selecioná-lo realizou-se uma pesquisa via *Facebook* e *WhatsApp* onde se pediu para que classificassem os microcontos com 6 estrelas para ótimo, 5 estrelas para muito bom, 4 estrelas para bom, 3 estrelas para regular, 2 estrelas para ruim, 1 estrela para muito ruim, o vencedor foi analisado segundo os critérios sugeridos por Damiana Maria de Carvalho (2016). Como o tema proposto pelo site era o terror, realizou-se uma pesquisa a fim de criar a “*Enciclopédia do Terror*” para a qual utilizamos os temas que aparecem na literatura, no cinema e na música que tratam do assunto.

Palavras-chave: Microcontos. Literatura Fantástica. Terror.

1. Introdução

A nossa primeira forma de comunicação foi oral, quando a escrita surgiu, não havia espaços entre as palavras, pois quando falamos não colocamos espaços entre as palavras, a fala era simplesmente transcrita do modo que os ouvidos diziam para escrever, a ordem das palavras também não era levada em consideração. Por isso, a leitura era lenta e em voz alta. De acordo com Nicholas G. Carr (2011, p. 75) “a forma básica do cérebro não mudou muito nos últimos 40 mil anos”. Nossos antepassados não podiam ficar focados em um só objeto, pois se tornavam presa fácil para os predadores. O estado natural do cérebro é a mudança de foco contínua. Portanto,

Ler um livro era experimentar um processo não natural de pensamento, que exigia atenção continuada, ininterrupta, a um único objeto estático. Exigia leitores que se colocavam no que T. S. Eliot, em Quatro quartetos, chamaria “o ponto fixo do mundo em revolução”. Tinham que treinar seus cérebros para ignorar tudo o mais que estava ocorrendo ao seu redor, para resistir ao ímpeto de deixar seu foco saltar de um sinal sensorial para outro. Tinham que forjar ou fortalecer as ligações neurais necessárias para contrabalançar o seu estado de desatenção instintivo, aplicando um maior controle sobre a sua atenção. ‘A capacidade de se focar em uma única tarefa relativamente sem interrupções’, escreve Vaughan Bell, um psicólogo pesquisador do King’s College de Londres, representa uma ‘uma estranha anomalia na história do nosso desenvol-

Atualmente, os computadores, *smartphones*, *tablets*, tornaram-se praticamente objetos necessários para todos os seres humanos. Vivemos em um mundo conectado vinte e quatro horas por dia, é possível acessar a *internet* a qualquer hora de qualquer lugar com as tecnologias *3g* e *4g*. Quando entramos em um site de um jornal por exemplo, além das manchetes, é possível encontrar propagandas que fazem com nossa atenção não fique somente no texto que, a propósito, geralmente contém *hiperlinks*. Assim como os nossos acendrais, porém não mais para nos defendermos dos predadores, tendemos a não focar pois podemos perder alguma notícia, ou alguma propaganda que apareceu repentinamente na tela do dispositivo pelo qual estamos acessando a *internet*. Tudo isso fez com que os textos tenham de ser escritos cada vez mais curtos, uma das redes sociais mais utilizadas no mundo, o *Twitter*, limita o tamanho do seu *tweet* a 140 caracteres, o que exige um grande poder de síntese.

2. *O microconto*

No mundo moderno, parece impensável uma pessoa ler *Ullisses* de James Joyce ou *Guerra e Paz*, de Lev Nikolayevich Tolstoi, devido a extensão desses livros. O conto “narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação (com espaço geralmente limitado a um ambiente), unidade de tempo, e número restrito de personagens” (HOUAISS, 2001) seria algo ideal para os dias de hoje, porém poucos autores lançam esse tipo de livro atualmente. Sobre isso Stephen King, um dos maiores escritores de terror e suspense da atualidade, que começou sua carreira escrevendo contos, comenta:

Muitos romancistas americanos best-sellers não escrevem contos. Duvido que seja uma questão de grana; financeiramente, escritores de sucesso não têm muito com que se preocupar. Talvez seja porque quando o mundo de um romancista em tempo integral encolhe para menos de, digamos, 70 mil palavras, uma espécie de claustrofobia criativa se instala. Ou então, porque, com o tempo, você simplesmente perde a capacidade de condensação. Muitas coisas na vida são como andar de bicicleta, mas escrever contos não é uma delas. *Dá* pra esquecer como se faz. (KING, 2011, p. 13)

Em 2010, a Academia Brasileira de Letras (ABL), lançou um concurso de microcontos pelo *twitter*. A ideia surgiu do próprio presidente da instituição, Marcos Vilaça. Para ele “a literatura precisa de espaço, de uma maior densidade. Consideramos este concurso um estímulo, uma

boa provocação para novos escritores”.⁹⁸ Para a avaliação, o concurso levou em conta o uso correto das normas gramaticais, coesão e ortografia. Por ser um concurso via *twitter*, os participantes tinham até 140 caracteres para escrever seu texto. Percebemos que o concurso era de *microcontos* e não de contos, o prefixo *micro* indica, segundo Antônio Houaiss (2001) “pequeno, curto; em pequena quantidade; pouco importante”, entendemos que se o conto já é considerado uma narrativa breve, o *microconto* seria uma narrativa brevíssima.

*O microconto funciona como uma espécie de intervenção literária minimalista, pois invade a vida digital e impõe-se, causando surpresa desde o primeiro momento. É também uma forma de estimular a leitura com cápsulas literárias de fácil publicação, rápida leitura, mas não necessariamente rápida compreensão, pelo contrário: a microliteratura é muito mais complexa do que pode julgar um olhar superficial – os textos sucintos têm como objetivo trazer um instante de reflexão em meio a toda a massa de informações – relevantes ou não – dos meios digitais. É como um estalo de consciência, um breve despertar da percepção e imaginário do leitor, que muitas vezes é pego de surpresa por estes textos tão inusitados.*⁹⁹

Questionamos os alunos dos cursos de graduação de letras português/inglês e português/literatura da Universidade Veiga de Almeida por meio de um questionário na página do *Facebook* do curso de letras da universidade se uma forma de escrita tão minimalista poderia ser considerada como literatura e a resposta foi unânime que sim.

O site *Redbit* propôs o seguinte desafio aos seus usuários: “Escrever uma *microconto* de terror com apenas duas orações”, um sem número de pessoas respondeu, e é possível encontrar na internet uma seleção dos vinte melhores que foram enviados (cf. ANEXO). Utilizamos tal seleção para escolher o melhor, para isso, realizamos uma pesquisa via *Facebook* e *WhatsApp* onde se pediu que classificassem os *microcontos* com 6 estrelas para ótimo, 5 estrelas para muito bom, 4 estrelas para bom, 3 estrelas para regular, 2 estrelas, para ruim, 1 estrela para muito ruim, o vencedor foi o *microconto* 13. Avaliaremos no *microconto* os meios pelos quais os autores utilizaram para suscitar a sensação de terror nos leitores, para tal destacaremos como o terror está presente no cinema, na música e

⁹⁸ Disponível em: <<http://oqlobo.globo.com/cultura/abl-lanca-concurso-de-microcontos-pelo-twitter-3037078#xzz4JhBhYXeW>>. Acesso em :12-09- 2016.

⁹⁹ Disponível em: <<http://www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=5&n=5&n=4036>>. Acesso em: 12-09-2016.

na literatura fazendo assim uma ponte para os temas escolhidos pelos autores.

3. *O universo do terror*

Sigmund Freud (1996) comenta que o tema do estranho se relaciona com o que é assustador e sugere que se faça uma pesquisa a fim de descobrir que significados vieram a ligar-se com a palavra estranho no decorrer da história. A etimologia da palavra estranho, segundo Houaiss (2009), é “lat. *extranèus, a, um* 'que é de fora', de *extra*”, logo, entendemos o porquê de tantos filmes, séries e livros tratarem de assuntos sobrenaturais, que estão fora da nossa compreensão.

Desde o primeiro gênero literário, a epopeia, há a presença de deuses que definem o destino dos personagens. A tragédia grega, que tem suas origens na epopeia, segue o mesmo esquema. Na tragédia de Sêneca, que foi inspirada nas tragédias gregas, há ainda a presença do sobrenatural, e, como afirma Zélia de Almeida Cardoso (2005, p. 34) “cenas escabrosas, de horror e violência permeiam os textos”. No romantismo, o tema sobrenatural foi fortemente utilizado. Os escritores românticos não estavam interessados no comum, mas sempre buscando o estranho e o desconhecido. Em 1798, foi publicado o livro que deu origem ao romantismo na Inglaterra, *Lyrical Ballads*, escrito por William Wordsworth e Samuel Taylor Coleridge. No livro, encontra-se o poema *The Rime of the ancient Mariner*, escrito por Samuel Taylor Coleridge, que narra a história de um marinheiro que matou um albatroz. No poema, encontramos muitos elementos sobrenaturais como um navio esqueleto, a morte que joga dados com o marinheiro, os espíritos que saem dos corpos dos membros da tripulação. Os escritores de terror mais importantes são Mary Shelley, criadora do Frankenstein; Edgar Allan Poe, autor de poemas como "O Corvo" e "O Gato Negro", Howard Philips Lovecraft, que foi muito influenciado por Edgar Allan Poe e Bram Stoker [Abraham Stoker], autor de Drácula. Mais recentes: Stephen King, Neil Gaiman e George Raymond Richard Martin.

Na indústria cinematográfica, é lançado um sem número de filmes de terror por ano. Apesar disso, nunca um filme com essa temática ganhou o Oscar de melhor filme. Os diretores mais importantes de filmes de terror são Alfred Hitchcock, que dirigiu clássicos como *Psicose* e *Os Pássaros*; George Romero, diretor da série de filmes *Os Mortos Vivos*. Em 1999, o filme de terror em forma de documentário *A Bruxa de Blair*

(*The Blair Witch Project*) foi um grande sucesso de bilheteria. O filme não utiliza a câmera objetiva, que seria como uma narrativa em terceira pessoa, e sim a subjetiva, o público assiste ao filme pelo olhar dos personagens. De acordo com Marcel Martin (2007), esse tipo de câmera faz com que o espectador mergulhe no psicológico do personagem. Desde então diversos filmes de terror utilizam esse tipo de câmera, dentre os quais destacamos *Rec* e *Atividade Paranormal (Paranormal Activity)*.

Em 1963, chegava aos cinemas um filme italiano de terror *As Três Máscaras do Horror (I Tre volti della paura)*, cuja tradução para o inglês é *Black Sabbath*, nome que inspirou uma das bandas de rock mais famosas de todos os tempos, conhecida por terem os pioneiros do estilo musical que ficou conhecido como *Heavy Metal*. A banda inglesa *Black Sabbath*, de acordo com Ian Christie (2010), cultivava uma imagem horripilante e utilizava temas como bruxaria e cruzes prateadas, o que lhes rendeu a fama de serem satanistas. Outra banda inglesa de sucesso mundial, que utiliza o terror em suas canções, é a *Iron Maiden*, um dos maiores sucessos da banda *Medo do escuro (Fear of the Dark)* é sobre nictofobia. O sétimo álbum da banda, “*Seventh son of a seventh son*”, narra a história do sétimo filho do sétimo filho que teria poderes sobrenaturais. O tema do álbum foi inspirado no livro *Sétimo Filho*, de Orson Scott Card.

O Iron Maiden adotou truques de palco dramáticos: máquinas de fumaça e assustadores objetos cênicos caseiros. Tirando vantagem de seu entorno, o show de horrores do Iron Maiden evocava medos tão tipicamente ingleses como as mais assustadoras produções da Hammer Films dos anos de 1960 e os artefatos de tortura medieval exibidos na Tower of London. Tudo era curioso e macabro ao mesmo e, claro, divertido. (CHRISTIE, 2010, p. 52)

Mas, sem dúvidas, é *King Diamond*, vocalista da banda *Mercyful Fate*, quem mais utiliza o tema do terror. Todos os seus álbuns são conceituais e contam histórias de terror. O álbum de maior sucesso do músico é *Abigail*, que tem a sequência *Abigail II*. Os álbuns contam a história de um jovem casal, Miriam Natias e Jonathan La'Fey, que se mudam para uma mansão antiga que La'Fey herdara. A história se passa no verão de 1845. Ao chegarem, eles são avisados por sete cavaleiros para não entrarem na casa, eles não acatam o aviso e entram na mansão. Durante a primeira noite, Jonathan se reúne com o Conde La'Fey. Um fantasma lhe mostra um caixão em que há um cadáver de uma criança morta: Abigail descansa. O fantasma informa que Miriam está grávida e que a criança carrega o espírito de Abigail. Ele insiste que Jonathan deve matar Miriam imediatamente para evitar o renascimento.

4. Microcontos de terror

No livro *A Filosofia da Composição*, Edgar Allan Poe (2009) comenta que uma obra deve ser lida de uma assentada, pois, assim o leitor não perde o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão. Na obra, o autor conta como cria seus trabalhos literários

Eu prefiro começar com a consideração de um efeito. Mantendo *sempre* a originalidade em vista, pois é falso a si mesmo quem se arrisca a dispensar uma fonte de interesse tão evidente e tão facilmente alcançável, digo-me, em primeiro lugar: "Dentre os inúmeros efeitos ou impressões a que são suscetíveis o coração, a inteligência ou, mais geralmente, a alma, qual irei eu, na ocasião atual escolher?". Tendo escolhido primeiro um assunto novelesco e depois um efeito vivo, considero se seria melhor trabalhar com os incidentes ou com o tom – com os incidentes habituais e o tom especial, ou com o contrário, ou com a especialidade tanto dos incidentes, quanto do tom – depois de procurar em torno de mim (ou melhor, dentro) aquelas combinações de tom e acontecimento que melhor me auxiliem na construção do efeito. (POE, 2009, p. 114)

Ou seja, a obra é escrita juntando todos os elementos com o intento de causar o efeito final. O enredo da narrativa é pensado do final para o início, de forma que tudo é direcionado ao impacto final. Percebemos que o universo do terror é constituído, desde o romantismo em 1798, pela presença do sobrenatural, seja com vampiros, fantasmas, bruxas, monstros e demônios. Tudo isso faz parte da *Enciclopédia do Terror*, e será usado pelos autores para suscitar o terror nos leitores. Aqueles que enviaram seus microcontos para o desafio do site *Redbit* tinham como alvo os amantes de histórias de terror, uma vez selecionado o público alvo, os autores ao escrever seus microcontos, segundo Umberto Eco (2011, p. 41), “Farão com que todo termo, que toda maneira de dizer, que toda referência enciclopédica, seja aquilo que previsivelmente o seu leitor pode entender”.

Nós, autores, usamos a melhor armadilha que a natureza inventou até hoje para levar esse sentimento ao extremo: o seu lindo, cheiroso e delicioso cérebro. Ao decodificar nossas palavras, você, leitor, melhor que um diretor de cinema, vai compondo o cenário e criando os detalhes que mais te apavoram e que eu jamais adivinharia, e vai incrementando toda aquela assombrosa visão adicionando elementos à narrativa que eu nem mesmo pensei. Se eu escrevo que existe um monstro debaixo da sua cama, sem dizer o que é, você logo materializa ali o seu maior temor. Baratas, ratos, grilos, cobras, lagartos e palhaços passam a habitar quase que instantaneamente aquele mundo debaixo do seu colchão sem nenhuma vez você adivinhar, até que leia as minhas letras ajuntadas que o que se escondia ali debaixo era uma mão decepada que, de forma mística, tinha ganhado vida, se arrastado por ruas e calçadas, de alguma

forma, escalado paredes e entrou por sua janela enquanto você, alheio, lia as atualizações do Facebook ou jogava o proibidão Flappy Bird. Pois é, agora, enquanto você dorme, a mão está lá, esperando a hora certa para deixar o esconderijo escuro, dedilhar ao seu lado e dar um bote agarrando o seu peçoço.¹⁰⁰

5. *Análise do microconto*

Dos vinte microcontos que circulam pela internet, fiz uma pesquisa via redes sociais a fim de descobrir o melhor. Pedi para que classicassem de uma a seis estrelas, sendo uma muito ruim e seis muito bom. O escolhido foi o 13. Para avaliar um microconto, de acordo com Damiana Maria de Carvalho (2016) “procuramos personagens, conflito, narrativa, humor, dramaticidade, intertextualidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Entre o escrito e o sugerido, nasce o microconto de impacto”. O sugerido, seria o que Umberto Eco (2011) chama de não dito.

Não dito significa não manifestado em superfície, a nível de expressão: mas é justamente este não dito que tem de ser atualizado a nível de atualização de conteúdo. E para este propósito um texto, de uma forma ainda mais decisiva do que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor. (ECO, 2011, p. 36)

Eis o microconto escolhido:

Estava cobrindo meu filho quando ele me diz: “Papai, vê se não têm monstros debaixo da cama”. Para agradá-lo, olhei embaixo da cama e o vi, outro dele, embaixo da cama, olhando para mim, tremendo e murmurando: “Papai, tem alguém na minha cama”.¹⁰¹

Temos três personagens nessa história, o pai, o filho e uma duplicação do filho, o conflito se estabelece na dúvida que o efeito da duplicação do filho cria tanto para o pai quanto o leitor qual será o filho verdadeiro? o autor narra uma situação que faz ou fez parte do cotidiano das pessoas que tem filhos. Para criar o mesmo efeito que a câmera subjetiva cria no cinema, ou seja, olhar a cena pelos olhos do personagem, o autor utilizou a narração em primeira pessoa, percebemos isso pelo uso dos verbos na primeira pessoa “estava” e “vi”, pelo pronome possessivo “meu” e pelo pronome oblíquo “mim”.

¹⁰⁰ Disponível em: <<http://www.rocco.com.br/nao-dividam-o-grupo>>. Acesso em: 12-09-2016.

¹⁰¹ Há um curta metragem sobre esse microconto que pode ser visto no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?V=Y7_xQqXh1vM>.

O texto nos sugere, apesar de no texto não aparecer a palavra quarto, que a ação se passa em um quarto pela locução verbal “estava cobrindo” e pelo uso da palavra “cama”. Entendemos que era noite, pois a criança estava indo dormir, e sabemos que tal comportamento de ter medo e pedir para os pais olharem embaixo da cama é comum em crianças pequenas, logo, supomos que a criança deve ter entre 4 e 6 anos. Entendemos que o pai seja amável com o filho, pois foi olhar embaixo da cama “somente para agradá-lo”, e que ele por ser adulto não acredita em fantasmas e o fato de encontrar um “outro ele” embaixo da cama, fez com que ele sentisse medo. Notamos que o pai não achou nenhuma diferença entre a criança que estava na cama e seu próprio filho, também fica refutada a ideia de a criança ter um irmão gêmeo, pois caso fosse a criança não estaria com medo embaixo da cama. Entendemos que só há um filho, pois se houvesse outro, a narração começaria por identificar a criança como filho mais velho ou filho mais novo, mas não podemos afirmar que não haja uma filha.

6. Considerações finais

Apesar de existirem poucos trabalhos sobre o tema, é possível encontrar livros que utilizam o microconto como forma de escrita. Neil Gaiman no livro de contos *Coisas Frágeis 2* escreve o conto "Meninas Estranhas", utilizando vários microcontos. Portanto, acreditamos que essa nova realidade de escrita ganhará cada vez mais espaço entre os escritores contemporâneos.

Por trabalhar com a técnica da síntese, os microcontos aparecem também como uma ótima ferramenta para trabalhar tal competência nas escolas. Pode-se realizar concursos nas instituições de ensino similares como o que foi proposto pela Academia Brasileira de Letras, o que integraria a escola com as redes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Estudos sobre as tragédias de Sêneca*. São Paulo: Alameda, 2005.

CARR, Nicholas G. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros*. Trad.: Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARVALHO, Damiana Maria de. A importância dos microcontos para o ensino. *Cadernos do CNLF*, vol. XX, nº 03 – Ensino de língua e literatura. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 25-55, 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_03/002.pdf>.

CHRISTIE, Ian. *Heavy metal: a história completa*. Trad.: Milena Duarte e Augusto Zantoz. São Paulo: Arx, Saraiva, 2010.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad.: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREUD, Sigmund. O "estranho". In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, volume XVII. Trad.: Jayme Salomão et al. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KING, Stephen. *Ao cair da noite*. Trad.: Fabiano Morais. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Trad.: Paulo Neves; revisão técnica: Sheila Schvartzman. São Paulo: Brasiliense, 2007.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: _____. *Poemas e ensaios*. Trad.: Oscar Mendes e Milton Amado. 4. ed. rev. São Paulo: Globo, 2009.

ANEXO:

MICROCONTOS DE TERROR¹⁰²

1. Acordei com um barulho de batidas em algum vidro. Primeiro, pensei que o som viesse da janela, até que ouvi o som vindo do espelho outra vez.
2. A última coisa que eu vi foi o meu despertador mostrado que eram 00:07 antes que ela atravessasse suas longas unhas podres em meu peito, com a outra mão abafando meus gritos. Me sentei na cama, aliviado que era só um sonho, mas quando vi no despertador que eram 00:06, ouvi aporta do roupeiro se abrir.
3. Por ter crescido com gatos e cães, acabei me acostumando com sons de arranhões na porta enquanto eu dormia. Agora que moro sozinho, isso é mais perturbador.
4. Em todo o tempo que morei nessa casa, juro por Deus que já fechei mais portas do que abri.
5. Uma garota ouviu sua mãe chamá-la do andar de baixo. Quando ela estava saindo do quarto, em direção às escadas, sua mãe puxou-a de volta para o quarto e disse: “eu também ouvi isso.”
6. Ela me perguntou por que minha respiração estava tão pesada. Não estava.
7. Minha mulher me acordou noite passada para me dizer que tinha um invasor em nossa casa. Ela foi assassinada por um invasor há dois anos.
8. Acordei-me com o som da babá eletrônica do quarto do meu filho mostrando uma voz o confortando. Quando me virei na cama, meu braço roçou em minha mulher, dormindo ao meu lado.
9. Sempre estranhei como minha gata olha fixamente para mim – parecia sempre olhar fixamente para o meu rosto. Até que, um dia, notei que ela estava sempre olhando para trás de mim.
10. Não há nada como o riso de um bebê. A menos que seja 1 da manhã e você esteja sozinho em casa.
11. Eu estava tendo um sonho agradável quando o som de algo que pareciam ser batidas de martelo me acordou. Depois disso, mal pude ouvir o som da terra cobrindo o caixão, por causa dos meus próprios gritos.
12. “Não consigo dormir”, ela disse, deitando na cama comigo. Acordei com frio, segurando o vestido no qual ela foi enterrada.

¹⁰² Disponível em: <<http://notaterapia.com.br/2016/06/30/os-incriveis-micro-contos-de-terror-em-duas-frases-da-pra-assustar-com-tao-pouco>>. Acesso em: 01-09-2016.

13. Estava cobrindo meu filho quando ele me diz: “Papai, vê se não têm monstros debaixo da cama.” Para agradá-lo, olhei embaixo da cama e o vi, outro dele, embaixo da cama, olhando para mim, tremendo e murmurando: “Papai, tem alguém na minha cama.”
14. Você chega em casa cansado depois de um longo dia de trabalho, querendo relaxar um pouco sozinho. Você vai acender a luz, mas quando se aproxima do interruptor, já tem outra mão sobre ele.
15. Não consigo me mexer, respirar, falar nem ouvir nada aqui e é tão escuro o tempo todo. Se eu soubesse que seria tão solitário assim, teria preferido ser cremado.
16. Ela subiu as escadas para ver como estava o seu bebê. A janela do quarto estava aberta e a cama vazia.
17. Eu nunca durmo. Mas não paro de acordar.
18. Minha filha não para de chorar e gritar no meio da noite. Eu visito o túmulo dela e peço para ela parar, mas não adianta.
19. Depois de trabalhar o dia todo, chego em casa e vejo minha namorada abraçada com nosso bebê. Não sei o que foi mais assustador, ver a minha namorada morta e nosso filho que nasceu morto ou saber que alguém invadiu o meu apartamento e os colocou lá.
20. Tinha uma foto de mim mesmo dormindo em meu telefone. Eu moro sozinho.

**UM BREVE QUESTIONAMENTO
SOBRE FICÇÃO E HISTÓRIA, EM SUETÔNIO**

José Mario Botelho (UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do presente artigo é a uma breve digressão acerca do caráter ficcional ou histórico em Suetônio, tomando como base, a tradução livre e a análise preliminar dos quinze primeiros parágrafos do “Livro VI: Nero”, que compõe os doze livros do seu livro *Vidas dos Doze Césares*, em que o autor retrata o período no qual Nero nasce, cresce e inicia o seu governo, como imperador de Roma. Primeiramente, esbocei uma noção sobre a diferença entre ficção e história, tomando como ponto de partida certas afirmações e observações de autores renomados como Charles W. Fornara (1983), Philip Stadter (2007), Luciano de Samósata (2009) e Anderson de Araujo Martins Esteves (2010), e apliquei no referido fragmento do “Livro VI: Nero”, de *Vidas dos doze Césares*, de Suetônio, para compreender e avaliar a estrutura dessa narrativa.

Palavras-chave: Historiografia. Nero. Ficção e história. Doze Césares.

1. Introdução

De certo, não se pode desprezar o valor linguístico e literário da obra de Suetônio, até mesmo porque se deve valorizá-la por sua inquestionável importância histórica. Tanto o é que, apesar da famosa *performance* verbal de Tito Lívio – em seu *Desde a fundação da cidade* – da tão valorizada essência clássica de Tácito – em seus *Anais* –, da presteza e imparcialidade de Plínio, o Velho – em sua *História natural* – até mesmo da elegância e fluência linguística de Plínio, o Jovem – em suas *Epístolas* para Trajano, em que descreve fatos históricos, atividades da corte entre tantos assuntos abordados e do estilo filosófico de Plutarco – em suas *Vidas paralelas* - em que desenvolve 64 biografias de vultos gregos e romanos, incluindo também personagens lendárias e de existência questionável ainda hoje, Suetônio é a referência mais usada sobre Nero, cuja índole se desenha à moda suetoniana até os nossos dias.

A verdade é que as obras historiográficas antigas têm sido a base para a construção ou reconstituição da história em si. Tais obras constituem a referência para os nossos estudos, porquanto constituem os pontos de vista, as percepções dos autores antigos e até mesmo suas convicções o elemento fundamental para o conhecimento que temos das sociedades que desenham, descrevendo suas personalidades importantes e como

eram vistas por seus contemporâneos e pelos que os conheceram posteriormente, porém bem antes de nós, os modernos.

Paul Marie Veyne (1998, p. 31) observa, inclusive, que o texto histórico é unicamente uma reconstituição, feita pelo historiador, que, tomando inicialmente a sua percepção e interpretação de fatos históricos que vivenciam propriamente ou que lhe chegam, soa para o leitor como uma verdade. Já dizia Keith Jenkins (2007):

Não quero dizer com isso que nós simplesmente inventamos histórias sobre o mundo ou sobre o passado (...), mas sim que a afirmação é muito mais forte: que o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a "realidade". (JENKINS, 2007, p. 28)

Suetônio nos deixou a referida obra sobre os imperadores romanos sob tais condições; ele relata, analisa, digressiona e descreve, a sua maneira e vontade, personalidades, épocas e sociedades diferentes, impondo a sua percepção, que é a sua realidade e não a verdade inequívoca exatamente. E depois, temos de considerar que não há verdade absoluta.

Não se pode negar, portanto, que o seu *Vidas dos Doze Césares* constitui um conjunto grandioso e, por isso, fundamental para aqueles que desejam conhecer a Antiguidade Clássica Romana e como procederam os governantes da época.

Certamente, comparando-a com outras obras historiográficas de autores diversos como Tácito, por exemplo, muitas informações podem ser ficcionais, fruto de um sentimento negativo do autor ou tão simplesmente uma consequência da veia poética que habitava comumente o âmagão da maioria dos escritores da época, cuja leitura essencial girava em torno dos clássicos poetas da Era do Ouro: Horácio, Vergílio, Ovídio, Propércio, Tibulo, especialmente. Convém lembrar que Suetônio era um erudito estudioso de retórica e advogado e que aquele momento era marcado por um declínio do interesse pela historiografia tradicional, a qual dava lugar à preferência crescente pelas biografias e sátiras.

Aliás, como observa Charles W. Fornara (1983), a diferença essencial entre o poeta e o historiador consiste no fato de que o poeta trata de sentimentos e o historiador, do objeto, conforme se depreende do seguinte trecho: "Em um mundo, o poeta deseja expressar-se; o historiador se esconde por trás dos sentimentos de seus personagens, que podem vagamente ser sentidas no curso peculiar tomada pelos acontecimentos de

sua descrição"¹⁰³. (FORNARA, 1983, p. 169 – tradução nossa)

Logo, ficção e história não eram estanques naquela época e como afirma Charles W. Fornara, o que é relevante mesmo é o material histórico, que, não raro, provém da impressão que os autores antigos têm do fato que relatam.

A forma de relatar os fatos observados e caracterizar os seus personagens por parte de Suetônio não se me parece nem melhor nem pior que a forma de outros historiadores. É tão simplesmente a sua forma, o seu estilo, que têm a sua importância, não só por ser uma escrita de bom nível e de grande interesse do tradutor latinista, mas, sobretudo, pelo valor histórico de suas informações sobre os personagens que fizeram história.

Esse texto de Suetônio, com certeza, será perene, e todos que desejarem conhecer sobre Nero, que é o escopo do presente artigo, não poderão prescindir da leitura de sua obra.

Sobre o tema, poderão, também, ler a obra de Tácito, em que se verificam uma escrita primorosa e uma relativa imparcialidade na caracterização desse seu personagem, *sui generis*, como observa Anderson de Araujo Martins Esteves (2010, p. 13), já que tal caracterização também resulta de uma pesquisa e não de vivência presencial, pois a formula meio século depois do principado de Nero. Logo, o Nero dos *Anais Tacianos*, nas palavras de Anderson de Araujo Martins Esteves (*Ibidem*, p. 13) “é o Nero de Tácito por uma própria contingência do saber histórico, já que a história fora da narrativa (...) não deixa de elaborar um tipo de narrativa”.

Numa comparação entre as obras de Suetônio e de Tácito, podemos observar dois estilos diferentes, dois objetivos distintos, apesar de o objeto observado ser o mesmo, no caso deste breve artigo: a vida de Nero.

Em Suetônio, o fazer historiográfico caracteriza-se pelo excesso de descrições particulares, as quais poderiam ser consideradas desnecessárias. Alguns historiadores observam que o seu texto apresenta um apelo a mentiras, à dramatização da história, à valorização de detalhes sem importância e à falta de informações de detalhes verdadeiramente necessá-

¹⁰³ In a world, the poet desires to express himself; the historian hides behind the sentiments of his characters, or can dimly be sensed in the peculiar course taken by the events of his description.

rios para a história, o que o denominaria como prosa artística, ficcional e o fazem com um tom de desprezo.

Nesse artigo, em que me proponho a apresentar de forma breve para que se possa refletir acerca do caráter ficcional ou histórico do *Livro VI: Nero*, não me preocupei em valorizar tais caracteres e, com isso, expressar qualquer ideia de valor da obra em questão. Tenho a convicção, porém, de que ficção e história não são estanques, corroborando a seguinte asserção de Charles W. Fornara (1983, p. 170): “Em qualquer caso, é evidente que a história e a oratória, de alguma forma, complementam uma a outra, pois fornecem uma perspectiva potencialmente antitética em eventos”¹⁰⁴. Principalmente, se considerarmos a ideia de que é a história que se converte em ficção, como digressiona Cizek (1991):

O discurso histórico se converteu, desta maneira, em uma bela ficção. Além disso, a poética explícita da história, (...), legítima de algum modo aquilo que se poderia definir como a poética implícita do discurso histórico. A defesa vibrante da *eloquentia* justifica o recurso à amplificação retórica, à dramatização, à tensão romanesca, à densidade extraordinária de informação, a uma abordagem muito visual dos fenômenos, quase cinematográfica, *avant la lettre*. (CIZEK, 1991, p. 144 *apud* ESTEVES, 2010, p. 53)

2. Um pouco sobre Suetônio e sobre a seu Vidas dos doze Césares

Nasceu, provavelmente, em 69 da nossa era, um ano depois da morte do imperador Nero, não sendo, pois, contemporâneo deste, e faleceu em por volta de 141. Logo, não vivenciou o que relatou sobre Nero, que governou entre outubro de 54 e junho de 68.

Foi, no entanto, contemporâneo e amigo de Plínio, o Jovem, que viveu entre 61 e 114. Por ser sobrinho-neto de Plínio, o Velho, o qual foi contemporâneo de Nero e viveu sob o seu governo, o jovem Plínio deve ter ouvido muitas histórias sobre o referido imperador por parte de seu tio-avô. E certamente, como amigo de Suetônio, muitas vezes comentaram a respeito de suas atividades literárias e, não menos provável, a respeito de Nero e sua atuação como imperador, posto que era um dos doze personagens-alvos da obra de Suetônio.

Suetônio fora um respeitado estudioso dos costumes de sua gente em seu tempo e das sociedades romanas passadas. Escreveu muitas obras

¹⁰⁴ In any case, it is clear that history and oratory, if anything, supplement each other because they provide a virtually antithetical perspective on events.

eruditas, descrevendo personagens importantes daquelas épocas. Sabe-se, ainda, que se caracterizava por sua indiscrição devassadora das intimidades da corte romana, descrevendo, à sua maneira, os vícios dos príncipes e tudo aquilo que se comentavam sobre suas ações para se manterem no poder.

Aliás, o nosso historiador ou biógrafo foi filho de um tribuno da décima terceira legião e obteve prestígio na corte de Adriano, tendo sido, inclusive, *homo epistolis* (secretário para as correspondências particulares). Como teve um problema sério em relação à imperatriz Vibia Sabina, a esposa de Adriano, uma mulher independente e de gênio forte (comentava-se ter sido um caso amoroso.), foi afastado do cargo, juntamente com o seu protetor e amigo, o Prefeito do Pretório de Adriano, em 122 e, a partir desse ano, dedicou-se exclusivamente ao mister de escrever “histórias”.

Em sua vida adulta, foi contemporâneo apenas do último de seus personagens ilustres – Domiciano –, embora tenha vivido a era de outros príncipes: Nerva – sucessor de Domiciano; Trajano – sucessor de Nerva; Adriano – sucessor de Trajano. Convém ressaltar que esses três e mais os dois que governaram mais tarde: Antonino Pio e Marco Aurélio, foram considerados pelos historiadores antigos, corroborados pelos modernos, como os “cinco bons imperadores romanos”.

Durante a elaboração de seu *Vidas dos doze Césares*, terminado por volta de 121, no governo de Adriano, pôde vivenciar as ações daqueles três sucessores de Domiciano, mas os deixou de fora de sua obra mais popular, a qual foi dedicada ao amigo Caio Septúcio Claro, de quem foi secretário particular.

A referida obra tem sido considerada uma das mais importantes fontes sobre a história da vida de Roma. A obra relata e ressalta o período crítico e, sobretudo, importante de Roma, como um território governado por príncipes – Principado – do início da República, reformulada por Augusto, como o Primeiro Cidadão (*princeps* – príncipe), isto é, imperador, com poderes e privilégios excepcionais e, por conseguinte, o início do período imperial sem transição, até o governo do imperador Domiciano.

Os doze personagens descritos por Suetônio são, além de Júlio César, considerado por toda a literatura específica como um ditador, nesta ordem: Júlio César, Augusto, Tibério, Calígula, Cláudio, Nero, Galba, Otão, Vitélio, Vespasiano, Tito e Domiciano.

Tudo leva a crer que Suetônio se inspirou no modelo de Varrão (do Séc. II-I a.C.) e de Cornélio Nepos (do séc. I a.C.) para elaboração da obra em referência. Contudo, o nosso escritor revela uma particularidade: uma curiosidade aguçada pelos aspectos humanos de seus biografados, característica comum em sua época. A preferência pelo escândalo e as intimidades dos biografados era crescente entre os leitores, que demonstravam pouco interesse nas obras puramente históricas.

Daí, certamente, ter-se empenhado nesse tipo de fazer histórico: ressaltar os detalhes de natureza particular, íntima de seus biografados, com um toque de malevolência bem a seu estilo.

Em tal narrativa, especialmente no *Livro VI: Nero*, o autor preferiu enfatizar tais pormenores sobre Nero, apesar de não ter deixado de citar, comedidamente, as particularidades boas do referido imperador.

Essa obra fora muito importante para o imperador Adriano, que tinha um claro interesse em abalar a figura e as obras dos fundadores do regime imperial, visto que Adriano se esforçava para transformar o sistema governamental da época em uma autocracia. A obra de Suetônio, portanto, tinha tudo para ser um dos instrumentos propagandistas para ofuscar a memória dos imperadores que, bem ou mal, se esforçaram para conservar o Senado e as relações com este, instituídas anteriormente por Augusto.

Para isso, Suetônio enfatiza nessa obra os detalhes curiosos e maliciosos da família, do nascimento, da educação, da chegada ao trono, das atividades militares, legislativas e de bem comum, da moralidade e da morte dos seus personagens, como veremos a seguir, ao apresentar a leitura do fragmento que destaquei acerca da vida de Nero.

Convém ressaltar, ainda, que as fontes são restritas e pouco confiáveis, além dos documentos oficiais, que não são em grande quantidade. Aliás, tais fontes são praticamente as mesmas utilizadas por Tácito em sua obra também biográfica como um todo.

A linguagem utilizada, porém, são distintas: Tácito demonstrou ser mais austero e preocupado com o fato histórico (o que o fez ser considerado um historiador por certos críticos), enquanto Suetônio foi mais gracioso, malevolente e maledicente, quiçá inventivo (segundo alguns críticos) acerca da índole do biografado, já que não presenciara nada do que relatou.

3. Sobre a diferença entre ficção e história

Primeiramente, é mister lembrar o conceito de *alelopoiesis* (gr. *Ἀλλήλων*): um a outro e *ποίησις*: poesia, narrativa, uma poesia (ou narrativa) de confronto e de influência recíproca entre aquele que escreve e aquilo sobre o qual se escreve.

Vê-se que não há propriamente uma deturpação do real, mas uma realidade construída a partir de fatos existentes de alguma forma: presença física, documentação oficial, relatos (orais ou escritos) de experiências, imagens e até mesmo o produto da reflexão epistemológica.

De certo, o termo “ficção” tem sido concebido como o ato ou o efeito de fingir, ou seja, uma simulação ou o fruto da imaginação humana, que resulta normalmente numa invenção fabulosa. Assim, uma literatura ficcional ou de ficção é uma literatura fabulosa, inventiva ou falsa, como o é o termo um tanto paradoxal “ficção científica”, a qual se refere a uma narrativa, baseada no progresso científico-tecnológico, de cunho futurista, que praticamente antecipa ou procura antecipar as novas descobertas científicas.

No quinto capítulo, de *The nature of history in ancient Greece and Rome*, inicia Charles W. Fornara a discussão sobre os pontos de contato entre historiografia e outros gêneros e modos do pensamento, afirmando que não tem relevância a diferença entre a expressão do poeta e a do historiador acerca de um objeto observado.

O autor (*Ibidem*, p. 169) afirma que, embora “o historiador se esconda por trás dos sentimentos de seus personagens, (...) a diferença é irrelevante para a matéria em causa, o que muitas vezes consiste em ‘material histórico’”. Mais adiante, o autor observa que a oratória e a história, apesar de terem perspectivas distintas dos fatos, elas se complementam de alguma forma.

Certamente, o dramático sempre exerceu uma significativa influência sobre o historiador antigo, porque a estrutura dramática facilitava o desenvolvimento dos eventos históricos.

A seguir, quando Charles W. Fornara observa que Apolônio também assimilou o método da historiografia, já que a estrutura do poema era a mesma da narrativa histórica, com digressões, descrições e diálogos, o autor afirma que o que vai distinguir a historiografia do poema é a objetividade daquela.

Quanto à diferença entre historiografia e biografia, cuja discussão é ainda mais complexa, uma vez que é muito tênue a linha demarcatória (se é que existe) entre tais gêneros, Philip Stadter (2007) observa que esses gêneros se confundem e se torna difícil fazer uma distinção perfeita entre eles.

O que se constata, de fato, é que tanto a historiografia quanto a biografia se relacionam com os fatos históricos. A biografia se caracteriza pelo enfoque que o autor dá, na sua narrativa, ao personagem-alvo – o biografado – enquanto a historiografia se caracteriza pelo enfoque dado por seu autor ao fato propriamente dito.

Sabe-se que tais gêneros nasceram distintos e, ao longo do tempo, principalmente a partir do século II d.C., se confundiram: São Jerônimo afirma que os *Anais*, de Ênio, eram *vidas*; Plínio diz que as narrativas de Tácito eram *histórias*; Plutarco, ele próprio, informa que não escrevia *histórias* e sim, *vidas*. De certo, Plutarco não foi um crítico literário, ainda que seja um fato que toda crítica feita pelo próprio autor constitua uma defesa do tipo de obra que produz, uma vez que críticos já se digladiavam sobre o tema em seu tempo.

Luciano de Samósata, um crítico do século II da nossa era e, logo, contemporâneo de Suetônio, em sua maturidade intelectual na época do imperador Marco Aurélio, escreveu o seu *Como se deve escrever a história*. Não fez nenhuma referência a Suetônio ao criticar os maus historiadores até então.

Em suas orientações de como ser um bom historiador, o autor demonstra certa austeridade e conveniência entre a crítica e as suas sugestões, mas o seu tom, por vezes, sarcástico abala tais asserções por ele feitas.

Em sua obra, contudo, vislumbra-se uma oposição entre a provável verdade da história e a verdade bajulatória das narrativas daqueles historiadores criticados. Logo, a sua tônica não é exatamente o cotejo entre “verdade” e “mentira”, mas o confronto entre “verdade” e “bajulação”, porquanto a história prescinde de bajulação e tem um compromisso com a imparcialidade e a justiça de assuntos políticos mormente. Ressalta-se aqui uma de suas asserções: “Uma das mais altas qualidades de um historiador é a de ser dotado de *inteligência política*”. (SAMÓSATA, 2009, p. 65)

Em seu texto, Luciano de Samósata, de imediato, distingue histó-

ria de encômio (poesia laudatória), cuja fronteira, segundo ele, ignoram muitos historiadores – ou, mais especificamente, os escritores de biografia.

Não nega que há lugar para o louvor nos textos históricos, mas com comedimento, mostrando e ordenando os fatos de forma bela, porém, o mais claramente possível; o excesso de liberdade deve ser evitado para que não se transforme a história em poesia:

O defeito é se alguém não sabe separar o que é da história daquilo que pertence à poesia, mas introduz na história os adornos da outra – o mito, o encômio e os exageros que neles há – como se vestisse um desses atletas fortes e completamente resistentes com uma túnica de púrpura e outros enfeites de cortesãs e lhe esfregasse no rosto ruge e pó-de-arroz: “na poesia, com efeito, há pura liberdade e uma única regra: o que parece ao poeta. (SAMÓSATA, 2009, p. 8)

Na verdade, como observa Anderson de Araujo Martins Esteves (2010, p. 54) “a escrita da história em Roma sofreu, a partir do principado um desvio em relação ao padrão analítico tradicional, em que a narrativa era dividida pelo ano civil”. Nessa época, o governo de cada príncipe tornava-se mais importante para a periodização da história. Daí, o interesse pela biografia, e a de Tácito e, em seguida, a de Suetônio, exerceram um papel inquestionavelmente importante para a historiografia.

Anderson de Araujo Martins Esteves observa, ainda, que tal ênfase no imperador, característica da biografia da época, não constitui fundamentalmente a distinção entre ela e a história; o que distingue, de fato, para Anderson de Araujo Martins Esteves (2010, p. 54-5) é a “seleção do objeto, como tratamento literário dado a ele”.

Por isso, o referido autor reclama o *status* de história para os *Anais*, de Tácito, que, a seu ver, não se pode dizer que se trata de uma obra biográfica, na qual a linguagem e o estilo são menos trabalhados do que os da prosa historiográfica. Corroborando Sonnabend (2002, p. 2 *apud* ESTEVES, 2010, p. 55), ressalta que “em geral, ela (a biografia) é despreziosa, simples e sem grandes ambições literárias”.

Então, o que diria o referido autor acerca da obra-alvo deste artigo? O estilo e a linguagem mordaz de Suetônio são simples, ainda que não me pareça “sem grandes ambições literárias”, porquanto é uma grandiosa obra, não só pelo alcance informativo – sobrevive até os dias de hoje e tende a sobreviver por todo o sempre –, mas, sobretudo, pelo seu valor didático. É exatamente a sua simplicidade linguística e de estilo (questionável, uma vez que era o estilo da época) o seu grande valor para

tradutores e para quem tem o mister de lecionar a língua latina.

E é sobre este prisma que esboço uma análise do trecho destacado da biografia escrita por Suetônio, lembrando que Wallace (1983) nos ensina que Suetônio era muito preocupado com os vícios e as virtudes dos seus biografados e que, embora apresentasse uma carga menor de preocupação com a moral, também se utilizou desse mote.

O fato de Suetônio ter valorizado as virtudes principescas, já que se definia um príncipe, baseando-se, por exemplo, no escudo das virtudes de Augusto, só confirma que o nosso autor procurava ser fiel ao modelo preferido da época

Plutarco, ao contrário, em suas narrativas biográficas, voltava-se para as questões religiosas ou apresentava uma análise do caráter de seu biografado com a intenção de educar a posteridade, de modo que essas gerações futuras não cometessem os mesmos erros de seus antepassados.

Em relação a Plutarco, muitos pesquisadores falharam em não dar importância ao conteúdo histórico presente em suas obras, rico no contexto histórico dos biografados e do contexto do próprio autor, como bem observa Silva (2006):

(...) em virtude de a obra biográfica ser vista como uma deformação da realidade, os estudiosos analisaram-na e enfatizaram suas características filosóficas e literárias. Com isso, relegaram ao esquecimento seus aspectos sociais e históricos. Para esses autores, a finalidade de sua obra seria a de divertir o seu público, bem como a de transmitir ensinamentos filosófico-moralistas para as gerações futuras. (SILVA, 2006, p. 49)

Também Momigliano (1993), em sua pesquisa sobre a biografia antiga, verificou que o gênero biográfico se tornou preferido durante o período imperial romano por razões contraditórias. Ele observa que a biografia da época “era uma forma natural de contar a história de um César; e por lado, era um veículo de ideias políticas e filosóficas não ortodoxas”¹⁰⁵ (*Id., ibid.*, p. 99).

¹⁰⁵ Biography gained prestige in the Imperial age for contradictory reasons. Biography was the natural form of telling the story of a Caesar. On the other hand, biography was a vehicle for unorthodox political and philosophic ideas.

4. Leitura crítica dos quinze primeiros parágrafos do Livro VI: Nero

Lembrando que o fazer historiográfico de Suetônio se caracteriza pelo excesso de descrições particulares, com um provável apelo a mentiras, à dramatização, à valorização de pormenores e à falta de informações detalhadas e necessárias para a história, como reclamam alguns historiadores, vou apresentar uma leitura crítica a partir de tal concepção.

Nessa narrativa, a do *Livro VI: Nero*, o autor enfatiza claramente os pormenores sobre Nero; cita, de forma comedida, como já dissemos, as particularidades boas do referido imperador e enfatiza detalhes curiosos e maliciosos da família, do nascimento, da educação, da chegada ao trono, das suas primeiras atividades militares, legislativas e de bem comum, da moralidade e da morte de Nero.

Veremos a seguir, ao apresentar a leitura do fragmento que destaquei acerca da vida de Nero, que Suetônio enfoca a origem do seu personagem, comentando sobre seus ancestrais, o seu nascimento, a sua infância, a sua ascensão ao trono e as suas primeiras atividades como imperador, como o fez de praxe com os demais biografados. Para isso, o autor separa os assuntos por parágrafos subdivididos categoricamente.

No primeiro parágrafo, subdividido em seis partes, podemos observar a história dos Calvinos e a dos Enobarbos, da estirpe Domícia e ancestrais de Nero, e o exercício do poder dessas famílias. Limitou-se, o autor, a informar como procederam os sete consulados, um triunfo e duas censuras entre eles, sempre com o nome de ou Cneu ou de Lúcio.

De interessante, destaco apenas a linguagem poética da narrativa inicial, com um sutil toque do imaginário a respeito da “barba ruiva” (“*rutila barba*”) dos personagens, e, na última parte, um mordaz comentário sobre a índole que Nero viria a demonstrar:

1.1. Da estirpe Domícia duas famílias tornaram-se ilustres, a dos Calvinos e a dos Enobarbos. Os Enobarbos têm, como autor de sua origem e também de seu sobrenome, L. Domício, a quem, quando retornava do campo, foram trazidos ao seu encontro dois jovens gêmeos de augusta beleza, que lhe ordenaram anunciar ao senado e ao povo uma vitória, da qual estava ainda incerto, e sobretudo, para a fidelidade de sua majestade, acariciaram-lhe as faces, de modo que dessem do negro um pelo ruivo similar ao bronze.

1.2. Este sinal permaneceu também em seus descendentes, e grande parte deles viveram com a barba ruiva.

(...)

1.6. Creio ser bom apresentar vários membros dessa família, para poder mostrar mais facilmente como Nero tenha degenerado a virtude dos seus ancestrais, como se, porém, ele tivesse herdado os seus vícios, quase transmitidos e inatos.

Em seguida, no segundo parágrafo, o autor se esforça para relatar a índole agressiva de Cneu Domício, o tataravô de Nero, ao cometer uma injustiça contra os pontífices, e a sua comemoração por uma vitória numa batalha. Apresentando, nas duas primeiras partes desse parágrafo, informações históricas importantes, mas não evitou as figuras de retórica na narração dos fatos (*quod aeneam barbam haberet, cui os ferreum, cor plumbeum esset.*):

2.1. Logo, para voltar um pouco mais no tempo, assinalarei que seu tataravô, Cn. Domício, quando tribuno, foi muito ofensivo com os pontífices, que haveriam escolhido outro que não ele para o lugar de seu pai e, por isso, retirou dos diversos colégios o direito de eleger os sacerdotes, passando-o ao povo. Além do mais, em seu consulado, tendo superado os Alobroges e os Arvernos, em um elefante, percorreu a província, e como numa solenidade de triunfo, a multidão de soldados o segue.

2.2. Sobre ele disse o orador Licínio Crasso que não era de se admirar que, como tivesse a barba de bronze, sua boca fosse de ferro e o coração, de chumbo.

(...)

No terceiro parágrafo, Suetônio se limita a fazer comentários sobre um querido filho de Pompeu que foi o único punido pela lei Pédia, apesar de inocente, que se aliou a Marco Antônio e mais tarde a Augusto:

3.1. Deixou um filho que, de longe sem dúvida, deveria ser o preferido de todos da família.

3.2. Ele foi condenado pela lei Pédia entre os cúmplices do assassinato de César, embora fosse inocente, e se juntou a Cássio e Bruto, aos quais se ligava por parentesco; logo depois da morte de ambos, conservou e também ampliou a frota que um dia lhe fora confiada, e só a entregou a M. Antônio após a definitiva derrota de seu partido espontaneamente e como um notável favor.

(...)

3.4. De fato, Antônio, com o desejo dele, se afastara de seu acampamento com saudades de sua amiga Sevília Naide.

Não se verifica, porém, no trecho acima, nenhum excesso na linguagem utilizada, além da informação desnecessária da última parte. Também não se verificam informações de real importância para o fazer histórico, necessárias à narrativa histórica. Também aqui se pode observar esse caráter biográfico da narrativa suetoniana.

A seguir, no quarto parágrafo, é o nascimento de outro Domício, o pai de Nero, e sua crueldade, que recebem a atenção maior do nosso biógrafo. Contudo, não deixou de relatar as boas ações do personagem, que, como edil, deixou um legado. Também não se verificam excessos por parte do autor.

4.1. Desse, nasce Domício, o qual foi marcado, por ser comprador do patrimônio da família, no testamento de Augusto e, em seguida, publicamente, não menos famoso na adolescência por sua arte de conduzir aurigas do que, logo depois, pelas honras triunfais da guerra germânica.

4.2. Verdaderamente arrogante, pródigo e cruel, o edil obrigou o censor L. Planco a ceder-lhe o lugar na estrada; em honra da pretura e do consulado conduziu ao teatro os cavaleiros romanos e as matronas para atuarem como comediantes.

4.3. Construiu calçadas tanto no circo como em outras regiões de Roma, e também uma luta de gladiadores, mas com tanta violência, que foi necessário a Augusto quão inutilmente reprimi-lo por meio de um edito.

Em seguida, tem-se a narrativa sobre os ancestrais mais próximos de Nero, com o enfoque em seu detestável pai, que é desenhado como um descontrolado, extremamente mau e desonesto – um verdadeiro criminoso – e o anúncio do nascimento de Nero.

5.1. De Antônia, a velha, nasceu o pai de Nero, em toda a parte da vida detestável, pois, como companheiro do jovem C. César ao oriente, matou um liberto seu, porque se recusara beber tanto fora ordenado, e, expulso da corte de seus amigos, por nada mais modesto se mostrou; pelo contrário, numa aldeia da Via Ápia, de repente com suas mulas atropelou uma criança da cidade e, em Roma, no meio da praça, arrancou um olho de certo cavaleiro romano que muito livremente o censurava.

5.2. De fato, era tanta deslealdade que não só fraudara os banqueiros pelos preços das coisas compradas, mas também, na pretura, os condutores com as premiações das vitórias. Marcado por isso e pelo chiste de sua irmã, com os queixumes dos chefes das equipes, decretou para o futuro as premiações que deveriam ser pagas a vista.

5.3. Acusado também de lesa-majestade, de adultérios e de relações incestuosas com sua irmã Lépidia, com a mudança das circunstâncias se salvou e morreu com o mal da água intercutânea (hidropisia) em Pírgos, deixando um filho, Nero, de Agripina, a filha de Germânico.

A linguagem utilizada revela uma repulsa total em relação ao personagem por parte do escritor, que caracterizaria uma das suas particularidades, observadas por alguns historiadores: um apelo à dramatização da história e à valorização de detalhes sem importância com um tom de desprezo. Além da falta de informações de pormenores verdadeiramente necessários para a história.

Certamente, nesse quinto parágrafo, tem-se a confirmação de que Suetônio ressalta os detalhes de natureza particular, íntima de seus biografados, com um toque de malevolência bem a seu estilo.

A narração do nascimento de Nero e sua sofrida infância e o atentado ocorrido quando dormia dá-se no sexto parágrafo, que Suetônio divide em oito partes. Logo na primeira, o autor faz uso da linguagem metafórica (*Nero natus est (...), paene ut radiis prius quam terra contingetur.*).

6.1. Nero nasceu em Âncio, nove meses depois que Tibério morreu; dezoito dias antes das calendas de janeiro tão logo o sol nasceu, assim como que quase antes que a terra fosse tocada.

(...)

6.3. Um sinal evidente enfatizou as desgraças de seu futuro no dia da purificação; assim, Caio César, solicitado pela irmã a dar o nome que quisesse à criança, olhando para Cláudio, seu pequeno tio, por quem mais tarde como imperador Nero seria adotado e falou que daria o nome dele. E não disse a sério, mas por brincadeira, e Agripina desdenhando, pois Cláudio, na época era apenas um bobo da corte.

(...)

6.8. Acrescenta-se à lenda que eles, apavorados com uma serpente elevando-se no travesseiro, fugiram. Essa fábula se originou da descoberta, no leito dele, perto do travesseiro, de uma pele de serpente, as quais, porém, por vontade da mãe, presas a um bracelete de ouro no braço direito, Nero usou por muito tempo, mas, por fim com o tédio da lembrança materna, jogou fora, e de novo procurou os retalhos em suas últimas desventuras.

Podemos constatar que, também nesse parágrafo, o autor se vale da dramatização da história e valoriza detalhes sem importância com um tom malicioso e de desprezo (*Eiusdem futurae infelicitates signum euidens die lustrico exstitit*). Além da falta de informações realmente necessárias para a história, a narrativa da oitava parte ganha um caráter ficcional, fabuloso ou inventivo (*Additum fabulae eosdem dracone e puluino se proferente conterritos refigisse.*).

Contudo, a narrativa ganha, no sétimo parágrafo, um caráter propriamente histórico, pois Suetônio parece evitar excessos. Inicia o parágrafo, ressaltando uma virtude de Nero; relata a sua adoção por Cláudio; comenta, de forma comedida, sobre as más inclinações do biografado; sua toga viril; suas dignidades e seu casamento com Otávia.

7.1. Jovem até então, nem ainda em plena adolescência, representou muitas vezes e favoravelmente nos jogos circenses em honra de Troia.

7.2. Aos onze anos, foi adotado por Cláudio e confiado ao já então senador Aneu Sêneca como discípulo.

(...)

7.5. Além disso, com seu testemunho, destruiu a ré Lépidia, agradando à mãe, pela qual a ré fora acusada. No Fórum, conduziu a toga viril e ofereceu presentes ao povo e donativos aos soldados e, passando em revista os pretorianos, apresentou-lhes o escudo com a sua própria mão; depois rendeu graças ao pai no Senado.

(...)

7.8. Não muito depois, desposou Otávia e ofereceu em honra de Cláudio uma caçada e jogos circenses.

Suetônio continua apresentando uma narrativa de caráter propriamente histórico, sem os excessos. No oitavo parágrafo, narra sobre o anúncio da morte de Cláudio e a ascensão de Nero, aos dezesseis anos, a imperador com a saudação do povo nos degraus do palácio, e enfatiza a sua dignidade.

8.1. Aos dezessete anos, anunciou publicamente a morte de Cláudio; (...) E sobre os degraus do Palácio foi saudado imperador; seguiu de liteira para o acampamento dos pretorianos e de lá discursou rapidamente aos soldados convocados e se dirigiu à cúria e saiu somente à tarde. De todas as grandiosas honras, que acumulou, somente a do título de pai da pátria recusou, por causa da sua idade.

Ressaltando, nas quatro partes do nono parágrafo, uma virtude de Nero – a piedade – relata o louvor feito por Nero a Cláudio em seu funeral e as homenagens, que rendeu ao seu pai. E relata uma ação meritória de Nero – a instituição da colônia de Âncio para veteranos e adidos do Pretório.

9.1. Tendo passado disso para a ostentação de piedade, louvou Cláudio no funeral magnificamente e o consagrou sublime.

9.2. Rendeu grandes honras à memória de seu pai Domício.

(...)

9.4. Instituiu a colônia de Âncio para veteranos recrutados e os adidos ao pretório, por mudança de domicílio com os mais ricos dos primipilários; e lá ergueu um porto suntuosíssimo.

Nos parágrafos seguintes, Suetônio se utiliza de uma linguagem bem comedida e o apelo à dramatização não são verificados.

No décimo, ressalta as demonstrações de generosidade, clemência e amabilidade do biografado, que também se apresenta como poeta, de-

clamando em público e consagrando seus versos a Júpiter, no Capitólio.

10.1. Para ostentar ainda melhor a sua índole, declarou que governaria conforme os princípios de Augusto e não perdeu nenhuma ocasião de manifestar generosidade e clemência, nem mesmo amabilidade.

10.2. Revogou ou diminuiu os impostos muito pesados. Reduziu a um quarto as recompensas concedidas aos delatores da lei Pápia. Distribuiu ao povo quatrocentos sestércios por pessoa e decidiu que todos os senadores vindos da alta nobreza, mas arruinados, receberiam um salário anual, e para alguns chegava a quinhentos mil sestércios. E igualmente às cortes pretorianas, cotas gratuitas de trigo mensalmente.

(...)

10.5. Também admitiu a plebe em seus exercícios campestres e frequentemente declamou em público; recitou também poemas, não só em casa, mas também no teatro, tanta foi a alegria de todos que, depois da exibição, decretou-se uma ação de graças e esculpiram parte dos versos em letras de ouro, dedicada a Júpiter Capitolino.

No décimo primeiro, ainda de forma comedida, relata sobre como Nero compunha os seus espetáculos e sobre os favores que oferecia à plebe.

11.1. Produziu numerosas lutas de gladiadores e variados gêneros: Juvenálias, circenses, jogos cênicos e combates de gladiadores. Recebe também nas Juvenálias, como atuantes, as senhoras idosas e os consulares. Reservou, nos jogos circenses, lugares especiais aos cavaleiros e patrocinou também quadrigas de camelos.

11.2. (...) e eram lançados sobre o povo favores de todos os tipos por todos os dias: diariamente milhares de pássaros um a um e de todas as espécies, numerosos víveres, vales para pão, roupas, ouro, prata, pedras preciosas, pérolas, quadros, escravos, bestas de carga e até mesmo feras domesticadas, novíssimos navios, casas particulares e terras.

Verifica-se, no trecho acima, assim como nos parágrafos nono e décimo, que a seleção do objeto e o tratamento literário dado a ele se afastam sobremaneira da prática suetoniana e se aproximam do fazer historiográfico proposto por alguns críticos.

Também poderemos constatar tais características nos parágrafos seguintes.

No décimo segundo, no qual a narrativa está centrada no fato histórico – seus jogos quinquenais, que denominou “Neronianos” com o confronto entre senadores e cavaleiros.

12.1. A esses jogos assistia do alto do prosênio.

12.2. No combate, que ofereceu num anfiteatro de madeira na região do campo de Marte, construído em um espaço de um ano, não assassinou ninguém, nem mesmo os criminosos.

12.3. Ainda apresentou, no entanto, nos combates, quatrocentos senadores e seiscentos cavaleiros romanos, e alguns dentre eles gozavam de íntegras fortunas e reputações. Dessas duas ordens pertenciam também os matadores de feras e os diversos operários da arena.

12.4. Apresentou, também, uma naumaquia com monstros marinhos nadando na água; também algumas danças pírricas sob a cadência de efebos, aos quais, após terminada a obra, ofereceu diplomas de cidadania romana um após o outro.

(...)

12.7. Foi o primeiro de todos que instituiu a disputa quinquenal em Roma, tripla, à moda dos gregos: musical, gímnico e hípico, ao qual denominou “Neroniano”; e depois de consagrados umas termas e um ginásio, ofereceu óleo aos senadores e também aos cavaleiros.

(...)

12.10. Convidou as virgens Vestais para o espetáculo dos atletas, já que em Olímpia também era concedido às sacerdotisas de Ceres assistir ao espetáculo.

No décimo terceiro parágrafo, sobre a chegada do rei Tiridates e as homenagens feitas por Nero a esse até então inimigo público, Suetônio narrou com total imparcialidade e praticamente enfatizou o personagem adjuvante – o rei Tiridates.

13.1. Não injustamente, entre os espetáculos dados por ele, também a entrada de Tiridates em Roma, que me conste.

(...)

13.3. Primeiramente, entrou, surgindo por uma rampa e ajoelhou-se diante de Nero, que o levantou com a mão direita e o beijou; em seguida, a seu pedido, removida a tiara, colocou um diadema, pronunciando para a multidão as palavras do suplicante, traduzidas por um pretor. Depois disso, conduziu-o ao teatro, e de novo colocou o suplicante ao pé de si à sua direita.

(...)

No parágrafo seguinte, sobre como Nero exerceu seus consulados, Suetônio continuou imparcial, relatou o fato histórico em si, dando-lhe a importância cabível para a história.

14.1. Exerceu quatro consulados: o primeiro por dois meses, o segundo e o último por um semestre, o terceiro por quatro meses; fez suceder os dois do meio, e diversificou os outros dois num intervalo de um ano.

Nesse último parágrafo do trecho destacada para a presente leitura, em que é narrado o modo de Nero conduzir a justiça: suas reformas e inovações, Suetônio se limita a observar o fato em si. Não expressa nenhum sentimento, nem um juízo de valor a respeito das ações do seu personagem-alvo, também sob uma linguagem denotativa, sem excesso, à maneira da proposta da prosa historiográfica.

15.1. Nas práticas jurídicas, não respondia aos postulantes senão no dia seguinte ao acaso e através do livro de registros.

(...)

15.3. Toda vez, porém, que se retirava para deliberar, nem deliberava nenhum ponto em público nem abertamente, mas, lendo em silêncio e a sós as sentenças escritas por cada um deles, pronunciava o julgamento que lhe agradava, como se isso fosse decidido do mesmo modo e pela maioria.

(...)

15.6. Concedeu a maioria dos consulados por seis meses, e com a morte de um dos cônsules nas calendas de janeiro, não o substituiu, criticando o antigo exemplo de Canínio Rébilo, que fora cônsul por um dia.

(...)

15.8. Na maioria das vezes, pronunciava os discursos enviados ao Senado sobre uma ou outra questão, por um cônsul, sem o dever nomeado de um questor.

Se tomássemos como referência o fazer historiográfico do trecho destacado, mormente a partir do parágrafo sétimo, Suetônio estaria escrevendo história, pois focaliza os fatos e não o personagem, sob uma linguagem denotativa, sem exageros, gracejos, maledicências e outras faltas, que vêm garantindo-lhe o rótulo questionável? Seria ele, pois, um biógrafo que se caracteriza pelo apelo a mentiras, à dramatização, à valorização de detalhes desimportantes e à falta de informações necessárias para a história, ou um historiador?

Como o objetivo deste artigo não constitui responder a tais questionamentos, mas sim, a apresentar um breve digressão acerca do caráter ficcional ou histórico em Suetônio, a partir da tradução livre e a análise desses quinze primeiros parágrafos do “Livro VI: Nero” de sua obra, reitero, para reflexão dos interessados no tema, a asserção de Anderson de Araujo Martins Esteves: "Com efeito, a historiografia era distinta da *história* não só pela seleção do objeto, como [também] pelo tratamento literário dado a ele. (ESTEVES, 2010, p. 55)

5. Considerações finais

Com o presente esboço de análise do trecho destacado da obra escrita por Suetônio, espero ter oferecido aos eventuais leitores interessados elementos para uma reflexão acerca do caráter ficcional ou histórico do *Livro VI: Nero*.

Não houve, de fato, a preocupação em valorizar tais caracteres, nem expressar nenhum juízo de valor acerca da obra em questão.

Decerto, ficção e história não são estanques, pois acredito, como Charles W. Fornara (1983, p. 170), que a história e a oratória se complementam com os eventos que narram.

Também não considero importante, por não ser necessário, distinguir biografia de história com a intenção de valorar esta ou aquela. Distingui-las-ia por questões didáticas ou apenas para enquadrá-las em um gênero discursivo sob a égide da linguística, tomando como parâmetro uma análise bakhtiniana, por exemplo. Não o fiz por considerar desnecessária tal distinção sobre ser complexa uma discussão acerca do assunto e, sobretudo, por não ser o objetivo deste artigo.

De fato, o que deveras importa é que a estrutura narrativa do trecho da obra analisada, que denomino biografia, apenas porque gira em torno de um personagem principal – o imperador Nero – particulariza o seu autor. O fazer historiográfico de Suetônio não é melhor nem pior do dos seus antecessores e sucessores.

Não se pode negar que ele se caracteriza pelo excesso de descrições particulares, algumas vezes desnecessárias; apresenta, por vezes, um apelo à dramatização do fato observado; também valoriza detalhes sem importância, mas não deixa de apresentar informações necessárias para a história. Aliás, o conhecimento sobre Nero, por exemplo, chega-nos especialmente por Suetônio, embora haja outras biografias sobre o polêmico governante. A imagem que a modernidade faz do imperador Nero, verdadeira ou falsa, é exatamente aquela que Suetônio projetou.

Portanto, a narrativa de Suetônio constitui a história de Nero. E isso é o que realmente importa.

Certo de que muito ainda se tem que refletir sobre o tema, que não se esgota neste breve artigo, espero ter dado uma contribuição, ainda que pequena, aos estudos historiográficos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESTEVES, Anderson de Araujo Martins. *Nero nos Annales de Tácito*. 2010. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.
- FORNARA, Charles W. *The nature of history in ancient Greece and Rome*. California: UCP, 1983.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*. Trad.: Mario Vilela, 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2007.
- LIMA, Marinalva Vilar de; CORDÃO, Michelly Pereira de Sousa. História e historiografia antigas: a construção de um gênero discursivo. *Mnemosine Revista*, vol. 1, n. 2, p. 269-91, 2010.
- MAIA, Eduardo Silva. *Ficção e história em De Vita Caesarum de Caius Suetonius Tranquillus*. 2007. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.
- MARTIN, René; GAILLARD, Jacques. *Les genres littéraires à Rome*. Paris: Nathan, 1990.
- MARTINS, Felisberto. *A crise do maravilhoso na epopeia latina*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1947.
- MOMIGLIANO, Arnaldo. *The development of Greek biography*. London: HUP, 1993.
- SAMÓSSATA, Luciano de. *Como se deve escrever a história*. Trad.: Jacynto Lins Brandão. Belo Horizonte: Tessitura, 2009.
- SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. *Plutarco historiador: uma análise das biografias espartanas*. São Paulo: Edusp, 2006
- SONNABEND, Holger. *Geschichte der antiken Biographie*. Stuttgart: Metzler, 2002.
- STADTER, Philip. Historical Thought in Ancient Greece. In: KRAMER, Lloyd; MAZA, Sarah. (Eds.). *A Companion to Western Historical Thought*. Malden (Massachusetts): Blackwell Publishers Inc., 2007.
- VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: UnB, 1998.
- WALLACE, Hadrill. *Suetonius: the scholar and his Caesars*. London: Duck-Worth, 1983.